TEMAS DE 0 A 3 AÑOS

LA VIDA EN LAS INSTITUCIONES





Presidenta de la Nación
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros
Cdor. Jorge Capitanich

Ministro de Educación
Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación
Lic. Jaime Perczyk

Jefe de Gabinete
A.S. Pablo Urquiza

Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa
Lic. Gabriel Brener

Directora Nacional de Gestión Educativa
Lic. Delia Méndez

TEMAS DE 0 A 3 AÑOS

LA VIDA EN LAS INSTITUCIONES





DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL

DIRECTORA DE EDUCACIÓN INICIAL Lic. Nora Leone

AUTORES: CLAUDIA SOTO (DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL), NANCY MATEOS y ELISA CASTRO (DIRECCIÓN NACIONAL DE POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS)
COORDINACIÓN AUTORAL: ANA M. MALAJOVICH.

AGRADECEMOS LA COLABORACIÓN FOTOGRÁFICA DE: JAVIER RUBIO Y DE MARÍA SOL RODRÍGUEZ GAMALLO, RESPONSABLE DE LAS IMÁGENES DEL JARDÍN MONIGOTE (OLIVOS, PROVINCIA DE BUENOS AIRES).

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS: Gustavo Bombini
RESPONSABLE DE PUBLICACIONES: Gonzalo Blanco
DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN: Paula Salvatierra
EDICIÓN: Gabriela Nieri

Pizzurno 935, CABA
Impreso en la Argentina
Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Ministerio de Educación de la Nación
La vida en las instituciones. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2014.
96 p. : il. ; 22x18 cm. - (Temas de 0 a 3 años)

ISBN 978-950-00-1019-1

1. Políticas de Educación. 2. Educación Inicial. I. Título
CDD 372.21

Fecha de catalogación: 11/04/2014

PALABRAS DEL MINISTRO

Asegurar una infancia plena, garantizando la vigencia de cada uno de sus derechos, es objetivo de nuestro gobierno; por ello sostenemos un trabajo articulado entre nuestro Ministerio, el de Desarrollo Social y el de Salud tal como lo marca la Ley de Educación Nacional. Cada uno de estos organismos del Estado trabaja mancomunadamente para garantizar el desarrollo integral de todos los niños y niñas en el marco de las políticas sociales.

La primera infancia resulta una etapa prioritaria en la conformación del ser humano y en la construcción de ciudadanía. Por ello, desde el Ministerio de Educación de la Nación, conjuntamente con los otros Ministerios, nos proponemos la promoción de espacios para el cuidado y la enseñanza de los más pequeños. Estas instituciones, pensadas desde el derecho de los niños y las niñas de contar con lugares apropiados, así como con el tiempo y los adultos necesarios para su atención, están dedicadas a satisfacer sus necesidades, complementando y apoyando la tarea de crianza de las familias. Hoy reconocemos que los niños y las niñas aprenden desde que nacen y los educadores estamos comprometidos para que cada uno de ellos alcance el desarrollo de sus máximas capacidades.

La serie “Temas de 0 a 3 años”, busca ser un aporte para consolidar la responsabilidad de la educación, cuidado y atención integral de los niños y las niñas de nuestra patria. Desde esta concepción, queremos acercar esta serie de documentos para acompañar la tarea de los educadores que trabajan por la primera infancia.

Prof. Alberto E. Sileoni
Ministro de Educación de la Nación

LA VIDA EN LAS INSTITUCIONES DE 0 A 3 AÑOS

Temas de 0 a 3 años

Uno de los propósitos de la Dirección de Educación Inicial, perteneciente a la Dirección Nacional de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, es propiciar un trabajo sostenido, continuo y reflexivo sobre la enseñanza y el cuidado de los niños más pequeños.

En este sentido, la colección "Temas de 0 a 3 años" busca ser un aporte que ayude a quienes tienen la responsabilidad de organizar, supervisar, asesorar y consolidar instituciones para la educación integral de la primera infancia.

Este título que les presentamos pretende mostrar que cuidar y enseñar son dimensiones inseparables y complementarias cuando educamos a niños pequeños. De hecho, las formas de cuidado que ponemos en juego son también las formas y los contenidos de la enseñanza que brindamos. Y las instituciones que organizamos para la atención de los niños más pequeños también nos hablan de las maneras que creemos son las más apropiadas para darles la bienvenida.

Desde esta Dirección y en consonancia con las políticas que venimos desarrollando, reconocemos que desde el nacimiento un pequeño que es cuidado, recibe junto con la alimentación, la higiene, el afecto, la contención, el juego, múltiples enseñanzas a las que tiene derecho. Un adulto que educa debe construir ambientes seguros, pero al mismo tiempo, desafiantes para los niños, que los animen a explorar, tocar, jugar, relacionarse con otros, escuchar, hacerse entender, en suma, ambientes que propicien el aprendizaje e impulsen su desarrollo, incluyendo a todos los niños en el mundo de la cultura.

El texto propone reflexiones en torno a la conformación de espacios educativos, propuestas de educación integral y formas particulares de enseñar, entre otros temas que consideramos necesarios de abordar. Puntos de partida de fecundas reflexiones que esperamos se susciten a lo largo de nuestro querido país cuando los adultos nos ocupamos sensiblemente de garantizar derechos integrales para nuestra primera infancia.

Lic. Nora Leone
Directora de Educación Inicial

ÍNDICE





EL CUIDADO Y LA EDUCACIÓN DE LOS MÁS PEQUEÑOS

Las instituciones que educan a niños pequeños son parte de las redes de sostén en las que las familias se insertan, conformando apoyos que complementan y fortalecen la tarea de crianza en el hogar (Marotta, 2009). Como primeros espacios de lo público, esas instituciones se transforman, para esos pequeños y esas familias, en un espacio de lo común, en un entramado de interacciones, que devienen en constantes encuentros con lo otro, con lo diferente: las distintas crianzas, las características de cada familia, de cada cultura, las modalidades que asumen los lenguajes afectivos, corporales, simbólicos, expresivos, etc. Así, "distintos modos de crianza hacen posible un rico intercambio de experiencias, habilitando la construcción de nuevos significados" (Rebagliati, 2009).

La tarea de cuidar y enseñar, si bien es compartida, entre las instituciones educativas y las familias, refleja propósitos y responsabilidades diferenciadas. Las familias actúan desde lógicas individuales, a veces espontáneas e intuitivas. Los padres y otros adultos significativos cuidan y educan transmitiendo a los pequeños formas particulares de ver el mundo, de acuerdo con las propias tradiciones y la cultura de su comunidad. Las instituciones que educan, en cambio, responden a una lógica sistemática, pública, explicitada y crítica, que atiende los lineamientos de las políticas educativas del momento histórico, social y político. Es sobre esa base que las instituciones y los educadores definen formas de enseñar y promueven aprendizajes necesarios y posibles de acuerdo a la edad de los niños.

El reconocimiento de la integralidad del desarrollo infantil y de los cambios económicos, sociales y culturales de las últimas décadas exige a las instituciones que se ocupan de la primera infancia, profundizar las estrategias para favorecer las relaciones con las familias y la comunidad.

Los niños pequeños que concurren a jardines maternales, centros de atención, jardines comunitarios, organizaciones de la comunidad, transitan simultáneamente entre

esos diversos ámbitos: familias e instituciones u organizaciones, todas insertas en una comunidad. Es en esta relación que se requiere concretar la idea de corresponsabilidad ante el cuidado y la enseñanza de los más pequeños, definido por la Ley Nº 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

Hablar de familias, niños, infancias, instituciones implica, sin duda, remitirse a las experiencias propias, a las representaciones acerca de las ideas que de las familias se tiene, o de lo que las familias "son". Ideas que han sido construidas y adquiridas a lo largo de la vida, a través de experiencias, de transmisiones familiares, mediáticas y escolares.

Es así que, tanto familias como educadores e instituciones portan pautas culturales diferentes, experiencias diversas, y así construyen modos de vinculación particulares. Esto es legítimo en tanto el niño sea respetado, no exista maltrato y sus derechos no sean vulnerados.

En la relación que se establece entre los sujetos que integran las instituciones, las familias y la comunidad se ponen de manifiesto "entrecruzamientos de trayectorias". En esta vinculación se encuentran sujetos que tienen recorridos educativos diferentes y así se establecen modos distintos y variados de relacionarse entre ellos y con los pequeños. La tarea de cuidar y enseñar a un niño pequeño varía según el rol que se desempeña: para la familia el niño es su hijo y para la institución el niño es su alumno; cuando estos lugares se pierden de vista y se desplazan o se confunden, las relaciones también se confunden (Nicastro, 2009).

Asimismo, el contexto social, económico y los recursos públicos disponibles inciden directamente en las pautas y en las costumbres de las organizaciones familiares. Los padres y familiares producen sus prácticas ligadas al cuidado y a la educación partiendo de condiciones sociales y económicas objetivas así como de los recursos simbólicos de que disponen. Es así que las iniciativas familiares para resolver la crianza y educación de los hijos están particularmente atravesadas por la conflictividad.

RELACIONES CON LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD

Las instituciones que se ocupan de la primera infancia desarrollan distintas iniciativas con el fin de tejer relaciones de intercambio que posibiliten la construcción de lazos de confianza para el acompañamiento a la educación de los niños. Sin embargo, como se dijo antes, el reconocimiento de la integralidad del desarrollo infantil y de los cambios económicos, sociales y culturales de las últimas décadas exige profundizar las estrategias para favorecer la relación con las familias y con la comunidad, pues adquieren particular relevancia, dada la etapa evolutiva que atraviesan los niños. Tal como define la actual Ley de Educación Nacional Nº 26.206 debe garantizarse la participación de las organizaciones sociales y las familias en el ejercicio del derecho a la educación.

Pero como señala Myriam Southwell (2006) la concepción que supone la necesidad de un vínculo fluido entre las familias y las escuelas para la buena educación de los niños no ha prevalecido siempre. Desde finales del siglo XIX y durante una buena parte del XX "para la familia la escuela era una obligación [...]" Los padres debían mandar a sus hijos a la escuela y los educadores se encargarían a su debido tiempo de informarles sobre el desempeño en los estudios. La presencia de la familia en la escuela no era algo esperado. De esto se deduce que "la presencia de las familias en la escuela no es un hecho dado, ni existe un carácter específico de esa relación que se haya mantenido invariable en el tiempo" (ME, 2010).

La inclusión de la Convención por los Derechos del Niño en la Constitución Nacional de 1993, y su operativización a través de la Ley Nº 26.061/05 de "Protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes", constituyen un cambio de paradigma que interpela al sistema educativo en general y a las instituciones de educación infantil en particular. Se trata de un conjunto de normas, instituciones, acuerdos y acciones que implican una transformación jurídica, institucional y cultural, que nos sitúa como corresponsables para que todos los niños y adolescentes gocen del ejercicio pleno de sus

derechos. Desde esta perspectiva, la tarea de las instituciones educativas con las familias es fundamental. "A la hora de cuidar, criar y enseñar a los niños pequeños en nuestra sociedad, las familias[1] se encuentran ante una tarea que, por lo general, es demasiado solitaria y exigente. En la actualidad, las familias se enfrentan cotidianamente con situaciones complejas que, muchas veces, no pueden resolver dentro del grupo familiar. Se hace necesario entonces, contar con el apoyo, el asesoramiento, y la comprensión de personas de confianza. Junto a ellos es posible compartir preocupaciones, situaciones conflictivas, soluciones, experiencias y recursos para resolver los problemas del día a día" (MECyT, 2008: 4).

En la medida en que las instituciones y organizaciones se abren a un diálogo franco con las familias, surgen planteos que las trascienden. Hay temas que involucran a distintas instituciones y actores y exigen ser pensados conjuntamente. Temas que no son especificidad de cada institución, pero sí son su responsabilidad en clave de garantía de los derechos de los chicos. Se hace necesario entonces que las instituciones busquen mecanismos para llegar a todos los involucrados.

En este sentido, el actual modelo de "sistema de protección integral de los derechos de la niñez" ofrece un marco jurídico y político que incluye a todas las instituciones gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, y referentes de la comunidad, en una red orientada a asegurar la promoción y protección integral de los derechos. En particular, las instituciones públicas son responsables de participar en dicha red y de desarrollar prácticas acordes con los principios de la Convención. Se trata de pensar de modo corresponsable las relaciones entre los adultos, y de estos con los más pequeños, para contribuir positivamente a la calidad de vida de los niños y sus familias.

Sobre una relación entre tensiones

El encuentro entre las familias e instituciones que enseñan no está exento de tensión. Es una relación asimétrica porque tanto la familia como la institución tienen diferentes saberes, posiciones y lugares respecto al cuidado y la enseñanza de los niños. La relación

[1] Hoy, las familias son organizaciones familiares construidas por y con sujetos, vinculados o no por relaciones de consanguinidad, que eligen estar juntos y se ocupan de sostener y cuidar a los niños y acompañarlos en su crecimiento y socialización. Las tareas que desarrollan y los modos de organización han sufrido grandes cambios. Algunos ligados a la validación de diferentes derechos, otros por cuestiones económicas y sociales, cambios culturales.

de paridad se da por el reconocimiento mutuo de la tarea de cada una y la afirmación de que ambas son garantes y corresponsables del derecho a la educación.

Reconocer a las familias en sus derechos, expectativas y demandas posibilita una relación de paridad y de reconocimiento del otro. A veces, cuesta pensarlas de este modo y se formulan "juicios" sobre los comportamientos de las familias; algunas se perciben como una amenaza, otras, como entrometidas, algunas, como colaboradoras, etc. Abordar la vinculación con las familias como una necesidad, y no una intromisión en la tarea de cuidar y enseñar, cambia sustancialmente la relación. De este encuentro entre institución y familia surge el reconocimiento de una tarea común que implica interactuar, que incluye influencias recíprocas y que propicia la construcción de la corresponsabilidad educativa. Las familias esperan que las instituciones educativas brinden a sus hijos saberes que les posibiliten ascender socialmente, asimismo suman expectativas en cuanto al cuidado y protección de los pequeños. En un primer día de clase y en lo cotidiano pueden escucharse diferentes comentarios: "Por favor, enseñale mucho que quiero que llegue a la Universidad. Yo no pude"; "Acá te lo traigo, para que lo cuides y le enseñes…". La familia valora lo que la institución le puede enseñar a sus hijos y también espera ser considerada en sus legítimas demandas.

Por otra parte, para el buen desarrollo de su tarea, las instituciones necesitan generar prescripciones y regulaciones con relación a los horarios, el uso de los espacios y la presencia de los familiares de los niños en ellos; las tareas y expectativas de unos y otros con respecto a la educación de los niños, entre otras cuestiones. En ocasiones, por ejemplo, pueden escucharse quejas de los educadores con respecto al cumplimiento de los horarios y de los pedidos que las instituciones formulan a las familias y que estas muchas veces no pueden cumplir.

Por lo tanto, este encuentro entre instituciones y familias consiste en un proceso con las vicisitudes, presiones y tensiones propias e inherentes a una relación entre organizaciones con una tarea a desarrollar; culturas e historias diferentes que intentan incluir y al mismo tiempo marcar pautas a seguir que hacen lugar al otro. Es decir que "la tensión que se manifiesta en este encuentro no es un conflicto a superar ni un problema a solucionar. Muy por el contrario, es la manifestación del grado de dinámica que alcanza la organización jardín en sus relaciones, con sus destinatarios, en sus resultados, en el movimiento que implica trabajar, enseñar, aprender, habitar un espacio educativo, etc." (Nicastro, 2009).

En este marco, es posible construir confianza y acuerdos respetuosos que propicien la participación de las familias en las instituciones en la medida que se asuma la importancia de considerar la singularidad de cada situación tanto para afianzar las cosas que se vienen realizando como para realizar los cambios y adecuaciones que este encuentro requiere.

Criterios para el fortalecimiento de la relación entre la institución, las familias y la comunidad

En aras de promover un tránsito favorable de los niños por las instituciones y contribuir a un buen inicio de sus trayectorias educativas, se detalla a continuación un conjunto de criterios a tener en cuenta para el fortalecimiento de la relación entre las instituciones, las familias y la comunidad para acompañar el cuidado y la enseñanza de los más pequeños desde el marco de la corresponsabilidad de los actores que intervienen. El Estado tiene un rol principal, también lo tienen las instituciones particularmente, en nuestro caso, los jardines. Es a partir de sus propuestas y modos de direccionar la relación que las familias, y las restantes organizaciones, pueden participar y sumarse a esta perspectiva de corresponsabilidad.

A continuación, se desarrollarán los siguientes criterios:

- La construcción de corresponsabilidad desde un marco de derechos: la educación infantil como centro de la relación.
- Relación entre las instituciones, las familias y la comunidad: un entramado que sostiene la tarea educativa.
- Educar “entre varios” como una oportunidad.
- La importancia de generar diálogo entre la institución y las familias.
- La valorización de los saberes y experiencias de las familias y la comunidad como punto de partida del diálogo.
- El diálogo requiere de la planificación y evaluación en equipo, en el marco de la construcción de un proyecto colectivo.

La construcción de corresponsabilidad desde un marco de derechos: la educación infantil como centro de la relación

Sandra Nicastro (2009) sostiene que la pregunta: "¿qué significa educar a un niño pequeño hoy?" tendría que mantenerse en el centro de la propuesta que las instituciones educativas brinden a las familias. Asimismo, suma la pregunta sobre el significado de la relación con las familias. Ambas preguntas abrirían un espacio de intercambio y de diálogo. La pedagoga agrega que este encuentro, además de expresar lo que no hay y lo que debería hacerse porque falta, también tendría que abrir a nuevas maneras de pensar, e inaugurar nuevos recorridos, haciendo lugar a ensayos y posibilidades. Estas posibilidades incluyen sumar al intercambio a las instituciones y vecinos de la comunidad.

Los partícipes de este entramado tienen que contribuir a vigilar, velar, abonar y poner en práctica una cultura que involucre la participación activa de los adultos en el reconocimiento y cumplimiento efectivo de los derechos de los niños. En este sentido, resulta fundamental el compromiso activo de las instituciones de educación infantil en esta tarea. Se trata de llevar adelante una propuesta que posibilite sumar esfuerzos para promover acciones que traduzcan los enunciados de estos derechos. La planificación y desarrollo de actividades especificas destinadas a las familias y las organizaciones de la comunidad con dicho fin es responsabilidad de los jardines.

Es importante que el fortalecimiento de la relación de las instituciones con las familias y la comunidad incluya la búsqueda de herramientas, acciones y saberes para contribuir y favorecer el desarrollo de los niños pequeños. Se trata de un proceso de intercambio y enriquecimiento recíproco para todos los involucrados.

Relación entre las instituciones, las familias y la comunidad: un entramado que sostiene la tarea educativa

Criar a niños pequeños no es tarea fácil y requiere de un grupo humano donde poder sostenerse y de un entramado más amplio que contribuya y apoye las labores de crianza de los hijos. Ya sea que se trate de los tíos, abuelos, allegados, vecinos, amigos, u organizaciones pensadas con ese fin. El compromiso de sostén de la crianza de los niños es una tarea compartida que recae en la comunidad toda. Al mismo tiempo, participar de modo compartido en dicha tarea sostiene la de cada uno. En este sentido, las prácticas de crianza no sólo dependen del entorno familiar inmediato, sino del conjunto de actores sociales e institucionales que comparten las responsabilidades que emanan del

cuidado y educación de los niños. Por ello, se considera importante que las instituciones educativas se vinculen en un entramado con otras instituciones, familiares y vecinos. No para el desarrollo de acciones aisladas, sino como parte de la responsabilidad que nos compete como ciudadanos en el cuidado y educación de la infancia.

Es importante señalar que cuando se hace referencia a la comunidad, hay una tendencia a pensar en un grupo de personas unidas en función de un conjunto de intereses en común con representaciones y valores iguales. Sin embargo, es inevitable que se trate de una relación atravesada todo el tiempo por la tensión y el conflicto dado que se trata de un intercambio entre personas, grupos, organizaciones, e instituciones diferentes. Las experiencias y trayectorias de unos y otros se entrecruzan e inciden en las expectativas sobre el contenido y el sentido de la relación que los vincula. Pensar a la comunidad en tanto, armonía y ausencia de conflicto, contribuye a ocultar los desacuerdos, las relaciones de poder y los mecanismos de desigualdad que atraviesan las relaciones sociales.

Cómo se dijo antes, para la conformación de este entramado de sostén, es necesario que las instituciones educativas tengan un papel activo que incorpore esta tarea como parte de su propuesta institucional.

Educar “entre varios” como una oportunidad

Es importante que las prácticas de crianza se entiendan como un conjunto de hábitos y costumbres con significado dentro del contexto social y cultural en el que se inscriben. La valoración y modo en que los grupos familiares desarrollan dichas prácticas está relacionado con sus experiencias vitales. Algunas de esas experiencias han sido y son fecundas para el crecimiento, y otras no. Educar entre varios es una oportunidad para recuperar prácticas valiosas y construir otras en sintonía con los derechos de los niños. En la medida en que toda la comunidad se involucra en las actividades de crianza, cuidado y educación de los niños se mejoran las condiciones para el desarrollo infantil y para el acompañamiento de la trayectoria educativa de todos los niños de la comunidad.

Esta tarea requiere que las instituciones construyan condiciones para que el pensar los criterios para educar a los niños se desarrolle a través del diálogo entre una multiplicidad de actores que vienen de diferentes trayectorias. No implica que todos tengan que responder, actuar o resolver del mismo modo. Tampoco se trata de un trabajo en equipo, en el sentido de ponerse todos de acuerdo, porque a veces, ese acuerdo hace callar las distintas opiniones y no permite la expresión de las diferencias, ni de los desacuerdos.

No se trata de sustituir a las familias, sino de hacer espacio para que se muestren en sus fortalezas y desde allí pensar juntos que se quiere para la educación de los niños. Esta no es una tarea sencilla. Es necesario encontrar el lugar de cada uno y multiplicar las oportunidades (Zelmanovich, 2008).

La importancia de generar diálogo entre la institución y las familias

En general, la concurrencia a las instituciones que se ocupan de niños tan pequeños es, tanto para los niños como para sus familias, una experiencia inaugural. Por esa razón, es necesario establecer un diálogo que propicie la circulación de la palabra. Un espacio donde se remarque y se manifieste en cada acto y encuentro, que la palabra es un derecho de cada ciudadano. Un diálogo que aporte a la construcción de confianza y respeto en la relación. Reconocer al otro en su singularidad es una condición básica para la construcción de dicho diálogo.

Concretar, en la tarea cotidiana, un diálogo con las familias requiere desarrollar actitudes, espacios y tiempos que lo posibiliten. Esto implica mejorar la escucha a las familias, generar espacios para que ellos expresen sus expectativas con respecto a la institución. La disposición para el diálogo se logra sobre la base del respeto y la valoración por los diferentes aportes, por la diversidad de culturas, por los distintos modos de conocimiento. Esta actitud reconoce las demandas y brinda respuestas atentas y oportunas.

A veces, se manifiestan malos entendidos e interferencias en la comunicación que es necesario revisar. Es importante tener en cuenta que también comunicamos a través de las expresiones, de las posturas corporales, de los gestos. Todos ellos son portadores de mensajes, y por lo tanto, comunican. Estas manifestaciones son lo primero que "ve y recibe" quien está del otro lado. Por ejemplo, una bienvenida que se ve reflejada en diversos carteles pero que, en ocasiones, no encuentra su correlato en las actitudes corporales y los gestos, no será percibida, por lo tanto, como una bienvenida. Por otra parte, es necesario tener presente que todas las instancias de encuentro con las familias son momentos que pueden favorecer y fortalecer la relación o lo contrario. El cuidado en el tipo de diálogo debe mantenerse desde los encuentros iniciales previos al ingreso de los niños, las reuniones periódicas, grupales y/o individuales, los cuadernos de comunicación, las carteleras informativas, los encuentros ocasionales con las familias, los momentos de la entrada y salida de los niños. Los espacios de encuentro no deben desmerecerse ni desatenderse en la urgencia de la cotidianeidad.

Asimismo, la escucha debe ir acompañada de **comunicación e información**, acciones que se ligan con el tipo de diálogo a construir. La comunicación y la información oportunas también aportan a la confianza y al respeto por los otros. Por otra parte, la ausencia o escasez de información acerca de las actividades que se llevan a cabo en la institución a veces inquieta a las familias. Son los educadores quienes poseen el conocimiento y los saberes acerca de estas instancias que incluyen a los niños. Por ello, es importante tener en cuenta que las familias requieren mayor información acerca de cómo se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje en niños tan pequeños, y de todo lo que están en condiciones de aprender o aún no.

La valorización de los saberes y experiencias de las familias y la comunidad como punto de partida del diálogo

El reconocimiento de los saberes y experiencias de las familias y la comunidad es un aspecto clave para promover la participación en el ámbito de la institución. Se logra sobre la base del respeto y apreciación por los aportes diferentes, por la diversidad de culturas, por los distintos modos de conocimiento. Es necesario entonces construir un clima de confianza que haga posible el disenso y desplace los prejuicios y las discriminaciones, que permita –con flexibilidad– revisar la propia mirada. Como se dijo antes, se trata de un proceso que conlleva un recorrido por distintas etapas, cambios de posición y búsqueda de consensos, que a veces requieren de mayor diálogo y tiempo de espera para llegar a acuerdos. Esto supone que la institución propicie encuentros en los que las propias familias expliciten sus deseos y expectativas en relación con la educación de sus hijos.

No es propicia la actitud de superioridad que dictamina desde las instituciones educativas lo que los padres "deben" o "cómo deben hacerlo". Que lo que sorprende encuentre a los educadores dispuestos a pensarlo, pero no impida afirmar respetuosamente la postura de la institución. Es necesario que el jardín exprese claramente su posición ante ciertas prácticas de crianza que pueden ser riesgosas para los niños y las niñas, sin generar culpas en los padres. Cabe agregar que, en general, no existen en los adultos recuerdos del propio crecimiento y de las necesidades que se tenían como niños menores de cuatro o cinco. En este sentido, para que las familias comprendan las necesidades de los niños de esas edades, acudir a los saberes de otros ayuda a descubrirlas. Por consiguiente, para las familias, en tanto el vínculo sea de respeto y valoración, compartir saberes sobre la crianza en esta etapa puede significar una tranquilidad. Se trata de ofrecer algunas pistas para apoyar a aquellos que sostienen y crían a la primera infancia.

En estos casos, es valorable el apoyo de estrategias que aporten otras voces, a través de textos, palabras de expertos, imágenes de películas, sin imponer ideas; por el contrario, con actitud abierta de reflexión y debate que propicie pensar que existen distintas formas de crianza.

Por otra parte, en los equipos de educadores resulta importante no dejar pasar ciertos comentarios sobre las familias que suelen producirse en la intimidad entre miembros de la institución. Suele hablarse sobre las familias, muchas veces delante de los niños, cuestionando sus modos de crianza, de puesta de límites, de elecciones personales de sus miembros, entre otros aspectos. Constituyen formas de desvalorización, de desconocimiento de los derechos de esos niños y sus familias. La intimidad de las familias y los niños deben ser resguardados. El modo que se piensa, nombra y habla sobre los niños y las familias en la intimidad institucional es un indicador de la posibilidad de cada grupo de trabajo de apropiarse de los criterios que en este documento se explicitan. Por otra parte, las modalidades de hablar y quejarse en la intimidad muchas veces ocultan la inacción de la institución frente a situaciones ante las cuales se debería promover la reflexión y la puesta en cuestión de ciertas prácticas que vulneran los derechos de los niños.

Ambas organizaciones se ocupan de una tarea común, pero hay una impronta diferente en la institución dado que esta planifica con una intencionalidad educativa cada intervención. En última instancia, el diálogo va a referir a la forma en que se llevará a cabo la tarea formativa y al establecimiento de confianza y acuerdos en torno a ella. Al mismo tiempo que familias e instituciones se interroguen acerca de qué es lo que ambas están dispuestas a hacer para concretar dichas aspiraciones.

El diálogo requiere de la planificación y evaluación en equipo, en el marco de la construcción de un proyecto colectivo

Construir efectivamente un espacio de intercambio entre las familias y las escuelas implica un constante trabajo de revisión conjunta de aspectos que, en un primer momento, pueden parecer triviales: los modos a través de los cuales se cita a las familias a las reuniones, la forma en la que se organiza el espacio, los lugares en que se ubican los directivos y los padres en el salón los maestros, la preocupación por proponer consignas que promuevan la circulación de la palabra y la reconstrucción de experiencias. Sin lugar a dudas, no hay principios únicos válidos para todos, sino que se trata de pensar aquello que es más pertinente y adecuado para cada comunidad, para cada institución, para cada grupo de familias. Diseñar propuestas que respondan a la realidad de cada

institución supone, en primer término, conocer muy bien la comunidad en la que está inserta para ofrecer estrategias que brinden alternativas de participación específicas para las familias que la conforman.

Por ejemplo, "si al observar [...] que una gran proporción de los asistentes a las reuniones son abuelos [...] sería importante reconocerlos en su experiencia y recorrido de vida, lo que permite incorporarlos desde consignas que apelen al relato de vivencias con sus hijos y nietos. Otro ejemplo podría ser la organización de grupos heterogéneos, a saber: padres y madres muy jóvenes con algunos otros experimentados o bien, padres o madres con hijos adultos y otros con hijos pequeños. Esto permite "hacer jugar" las diversas experiencias en el intercambio entre pares." (ME, 2010).

Apuntes sobre cómo fortalecer esta relación

Este apartado pone en acto los criterios planteados anteriormente sobre la importancia de planificar, incluyendo los momentos de intercambio informales como parte de esa anticipación en la planificación.

Es importante que las oportunidades de encuentro sean aprovechadas para promover el diálogo, la construcción de confianza, satisfacer las necesidades propias de las comunidades y fortalecer los lazos entre familia y escuela. Los encuentros iniciales previos al ingreso de los niños, las reuniones periódicas, grupales y/o individuales, los cuadernos de comunicación, las carteleras informativas, los encuentros ocasionales para informar o conversar sobre cuestiones organizativas y cotidianas, el momento de encuentro al llevar o retirar a un niño de la institución, etc., son oportunidades de intercambio en torno a la educación infantil para familias y educadores que, como se dijo, no deben desmerecerse ni desatenderse en la urgencia de la cotidianeidad.

Primeros encuentros de diálogo entre la instituciones educativas y familia

Al tratarse de niños tan pequeños suele ocurrir que para la mayoría es la primera experiencia de ingreso a una institución. Es una experiencia nueva, tanto para las familias como para los niños que requiere cuidado y anticipación.

En este sentido es necesario destacar que es la institución quien abre la puerta, quien recibe a quienes llegan. Esta primera situación debe propiciar un encuentro para lo cual hace falta pensar y definir previamente cuestiones como: ¿quién abrirá la puerta?, ¿cómo recibirá a quienes se acerquen a consultar?, ¿qué dirá?, ¿con quiénes más dialogarán esas familias?, ¿recorrerán la institución, verán los espacios y los chicos jugando?, ¿cómo se preverá la organización de ese momento?, ¿qué es oportuno informar a las familias en estos primeros encuentros?. Se trata de hacer sentir al otro que es "bien recibido". Un recibimiento que acepta al otro con su cultura, costumbres, lengua materna. Se partirá de la premisa de que el otro llega a un lugar del cual desconoce sus reglas, sus pautas, sus sentidos. Entonces, en estas primeras situaciones los equipos de educadores deberán preparar el lugar, lo que se hará y dirá, y esperar la llegada de las familias cuyos hijos luego serán sus alumnos.

La actitud de recepción se manifiesta en las palabras, en los gestos, en un banco o sillas dispuestos para el encuentro. En la amabilidad del trato. Una escucha atenta a la pregunta o palabra de la familia que llega recordando que se trata del inicio de una relación donde el respeto y el reconocimiento del otro tienen que estar presentes.

a. Primer acercamiento…

El momento de **primer acercamiento de las familias a las instituciones** es sumamente importante. Por ello, requiere atención y cuidado. Es la institución quien recibe, y resulta significativo en este primer contacto, entendido como el recibimiento que se hace al "otro" (familia) sin esperar que el "otro" sea como quien recibe considera que "debe ser". Una actitud que se multiplica en todo el personal de la institución, y que se brinda tanto a los pequeños como a sus familias. Por ejemplo, a veces, en las instituciones, se espera un niño de la mano o en brazos de una madre joven y sin embargo ocurre que, del otro lado de la puerta, se presenta un niño acompañado por un/a adolescente –su padre o su madre– o por una abuela. Por eso, se propone esperar en todo su sentido, es decir, esperar sin saber con quién o cómo va a llegar ese niño hasta la puerta de la institución.

Además, para las familias, es un encuentro con un espacio desconocido, y esto puede implicar inquietud y tensión en los adultos y sus niños. Es importante la confianza que se establezca en esta relación; en este sentido hay que destacar que la confianza es una construcción, para lograrla es la institución la que debe establecer desde el inicio una actitud de respeto, de recepción, de reconocimiento del otro sólo por el hecho de ser una persona. Se trata de estar atentos a conocer quién es el que llega, más allá de

coincidir o no con las costumbres o valores culturales de quien se presente y, sobre todo, de tiempo y escucha para dedicar a la relación con cada familia.

Tal como se planteó anteriormente, no son sólo los niños los que ingresan a la institución sino también sus familias, y cada una ingresa con expectativas, ilusiones, temores, conflictos, ideas, exigencias, deseos, etc. que traen cuando se encuentran con el educador. Tener esto presente permite entender algunas preguntas, esperas, cuestionamientos, etc. Desatender estas cuestiones implica evadir la tensión y fortalecer el conflicto.

b. El momento de la inscripción…

El diálogo es central. Diálogo que considere al otro, que lo tenga en cuenta en sus preocupaciones por el hijo que deja en la institución. En este sentido, hay que señalar un hecho fundamental: se concurre diariamente a dejar a un pequeño en ese espacio bajo la responsabilidad de otros adultos. Esto implica un reconocimiento de la institución elegida para la atención de su hijo por algunas horas en el día.

Asimismo, es necesario que en el marco de este diálogo la institución dé a conocer a las familias sus propuestas, el modo de trabajo, la forma cómo enseñan teniendo en cuenta las características y necesidades de los niños de esta edad. También es necesario que las familias den a conocer sus expectativas respecto de la institución y la educación, el crecimiento de los niños y sus necesidades.

c. Otros momentos de encuentro del educador con las familias: la primera conversación acordada

Otro momento donde se concreta un encuentro entre la familias y la institución se produce cuando el educador realiza la **primera conversación acordada** para hablar sobre el niño. Quizá se trate del primer **encuentro del educador con las familias.**

Este momento le permite acceder con tranquilidad, en un tiempo y espacio convenido, a mayor información que el educador necesita para planificar y llevar adelante su tarea con cada niño: sobre la vida familiar, los horarios, criterios de crianza y hábitos del niño. También las dudas e interrogantes de los padres o familiares en relación con la incorporación del niño a la institución. Es importante que en esta situación haya un diálogo abierto, y que las preguntas no invadan la intimidad familiar sino que involucren sólo aquella información que se requiera para conocer más al pequeño en función de la tarea que se realizará en el jardín. Por ejemplo, ¿cómo lo llaman en su casa?, ¿qué y cómo

come?, ¿qué le gusta y qué no le gusta?, ¿quién le da de comer?, ¿cómo duerme?, ¿qué juguetes prefiere?, ¿qué lo asusta o tranquiliza?, etc. Asimismo, aspectos significativos sobre la salud del niño a tener en cuenta. Sumar, además, todo aquello que los padres y/o adultos a cargo que conocen a su bebé, entiendan que es oportuno que sepa el educador, para que el niño encuentre inicialmente, en la cotidianeidad del jardín, actitudes o respuestas conocidas.

Es importante que el educador tenga un recorrido de preguntas posibles, no para ceñirse a ellas ni ajustarse a un listado, sino para recordar qué cuestiones son importantes saber del niño y su familia en función de comenzar a construir algunas respuestas provisorias para la pregunta "¿qué significa educar a un niño pequeño?". También, se trata de posibilitar algunos acuerdos sobre como imaginan la relación entre la familia y el jardín.

d. Ingreso y egreso de los niños a la institución

Con frecuencia, las familias y los educadores se encuentran al dejar y al retirar a los niños de la institución. Estos momentos son significativos para la construcción de un vínculo de confianza y el fortalecimiento de la relación. La palabra del educador sobre cómo estuvo el niño es, para la familia, importante: si se alimentó, si durmió bien en el momento del descanso o si cuando le cambiaron los pañales la cola estaba paspada y se le puso crema o talco, etc.; esa información tiene que ver con el cuidado y el crecimiento de cada niño. Como siempre, hay que tener en cuenta realizar los comentarios con respeto, evitando las acotaciones respecto a conductas que exponen al niño y lo dejan en el lugar del que "se porta mal".

Por otro lado, es importante tener en cuenta los momentos posibles para este intercambio dado que en ocasiones la llegada y partida de los niños se ve limitada por los tiempos de compromisos laborales y/o personales. Ante ello es conveniente acordar para otros días, breves encuentros que permitan el intercambio.

"Se portó mal". En ocasiones, una y otra vez, se repiten estas palabras a las familias en la salida de las instituciones. Pero, ¿de qué se trata que un niño entre un mes y tres años "se porte mal"? Definir como "mala conducta" modos de comportamiento de los niños manifiesta muchas veces desconocimiento de las características propias de la edad, del contexto, de la época actual, de los aprendizajes construidos en la relación con otros adultos que lo rodean. En muchas ocasiones el llanto, las peleas entre los niños, "no hacer caso", la negativa

a participar son actitudes que pueden ser consecuencia de propuestas educativas poco adecuadas. Es importante, entonces, que los educadores conozcan las características evolutivas propias de los niños de las edades que atienden y sepan cómo actuar ante ellas. Es responsabilidad de los educadores generar las condiciones adecuadas para el bienestar infantil mientras los niños están en las instituciones, independientemente de los criterios de crianza de cada familia. Saber poner límites de modo oportuno y desarrollar propuestas adecuadas a la edad favorecerá que "estén bien" en la cotidianeidad.

Por otra parte, dichos comentarios y formas rígidas de ver las acciones de los niños, transmiten a las familias información sobre como "debe ser un niño", cuando mayormente se trata de actitudes propias de la edad y de su desarrollo. Estos temas necesitan de tiempo y espacios para reflexionar sobre las características infantiles y los modos adecuados de vincularse con la infancia. Es necesario recordar que las familias no siempre tienen información sobre cuáles son las características o posibilidades de movimiento o resolución de conflictos en niños tan pequeños.

e. Reuniones grupales planificadas

Otros modos de encuentro, son las reuniones planificadas. Algunas son para tratar temas relacionados con el aprendizaje de los niños y otras son acordadas con las familias según las preocupaciones, necesidades e intereses respecto al crecimiento, las pautas de crianza, la salud, u otros temas. Estos encuentros, también tienen una función muy importante en la consolidación del vínculo entre la institución y la familia.

Cuando los adultos que están a cargo de los niños pequeños se reúnen en grupos e intercambian experiencias, la relación con los chicos se profundiza y fortalece. Los espacios que fomentan la reflexión, posibilitan a las familias revisar lo que saben y lo que hacen, revalorizar el patrimonio cultural de cada participante, conocer otros modos de vincularse y elaborar conjuntamente estrategias apropiadas para enfrentar sus dificultades.

Es necesario revisar el "cómo" de estos encuentros para propiciar la participación de las familias. Organizar las actividades, el modo de convocar, el tiempo que durará, el espacio que invite a participar, organizando pequeños grupos y eligiendo quién coordinará para lograr una mejor y mayor comunicación. Suele suceder que en ocasiones la comunicación con las familias se plantea solo asimétricamente y no con la paridad que la comunicación entre adultos requiere. Cuando es así las familias experimentan la reu-

nión, no como una instancia de intercambio y enriquecimiento, sino como el momento de escuchar las demandas de la institución acerca de cómo ellos deben actuar o las cuestiones con las que "no cumplieron", ocupando en ese momento el lugar del que no sabe y no cumple. De esta manera, se reproduce con las familias el modo de trato, que muchas veces se tiene con los chicos, y que incluso se opone a los actuales derechos, que descalifican los saberes del adulto.

Cabe recordar que la responsabilidad en el contacto con las familias, está a cargo de toda la institución. Es en el conjunto donde se deben pensar estrategias o espacios de encuentro para compartir cuestiones propias del desarrollo de los niños.

Es así que es importante:

- Pensar en la convocatoria: cómo se nombra a los destinatarios de la nota, informar el motivo de la convocatoria, el horario de inicio y de finalización de la reunión, la firma de quien o quienes convocan, ver que las palabras que se utilizan sean claras, convocantes y respetuosas.

- Prever un espacio que promueva la participación y en el que los adultos presentes tengan lugar para expresar y expresarse en sus preocupaciones y opiniones con el respeto necesario. Es necesario prever que quizá surjan tensiones y conflictos que requieren ser abordadas de modo cuidado y tranquilo desde la coordinación de la reunión.

- Organizar un encuentro que permita la circulación de la palabra y que esta no se concentre en el educador. Es decir, evitar que sea la institución la que monopolice la palabra y las familias sólo escuchen.

En relación con la temática a tratar,[2] es necesario pensar aquello que es más relevante para cada comunidad, para cada institución, para cada grupo de familiares de niños. Por ello, las propuestas tienen que basarse en el conocimiento de la comunidad, del contexto y de la institución y de las familias.

[2] Se pueden encontrar temáticas y recursos para la organización de reuniones con las familias en http://portales.educacion.gov.ar/dnps/desarrollo-infantil/materiales-y-recursos/. Se trata de las "Guías para trabajar con las familias los contenidos de los programas de TV Primeros años, creciendo juntos" y "Educando a los más chicos. Cuadernos para las familias", elaborados por el Programa Nacional de Desarrollo Infantil de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.

f. Modos de comunicación e información: Exposición de trabajos, carteleras y cuaderno de comunicaciones

Informar qué hacen los niños, qué se propone que aprendan cada día. Esto permite a las familias saber de qué se trata estar en la institución y esto es responsabilidad de los educadores.

1. Las carteleras. Su uso posibilita proveer de información actualizada a las familias, siendo la cara visible de la institución con la comunidad. Exponer en ella los dibujos y composiciones que los niños hacen, compartir fotos de actividades, compartir notas de cuentos o conversaciones (siempre que no expongan la intimidad de los niños) son propuestas que permiten a las familias reconocer el valor de la tarea que día a día se desarrolla en la institución. Otras exponen información sobre la prevención de accidentes, los horarios de atención del centro de salud cercano, algún evento de la sociedad de fomento de la zona, etc.

Es aquí importante revisar a quién están dirigidas las carteleras y cómo se nombra a la población a la cual se dirige, evitando nominarlos como "PAPIS". Los textos deberían ser breves, y las imágenes no estereotipadas ni infantilizadas. El contacto requiere de un trato entre adultos y con términos para adultos. Las imágenes relacionadas con los destinatarios, tomarán en cuenta las características sociales y culturales de la comunidad.

2. Cuaderno de comunicaciones. Es otro recurso de relevancia para el educador y su familia ya que se trata de un instrumento que permite que circule la información entre las familias y los educadores, sin necesidad de estar presentes. A través de este medio, se transmite con frecuencia información sobre encuentros, convocatorias a fiestas, etc. También es el espacio privilegiado para hacer llegar pedidos y sugerencias.

Es conveniente recordar que el interlocutor es la familia, y que sus integrantes necesitan recibir y dar comunicaciones claras, amables. Es usual que las familias carezcan del tiempo necesario para escribir constantemente notas y en este sentido es importante que el educador esté al tanto de estas limitaciones y de la realidad familiar en su conjunto.

Además, es necesario conocer las características de la comunidad ya que es posible que se encuentren con adultos que no sepan leer o escribir. Es necesario verificar si hay otro integrante de la familia que pueda leer las notas para estar al tanto de su contenido. Si esto no fuera posible la comunicación verbal debe primar.

En cada nota hay que tener en cuenta cómo se nombra y/o se convoca al destinatario, y si es un pedido registrar cómo se solicita, explicando para qué se requiere el mismo; si se convoca a una reunión, es conveniente que la nota tenga la anticipación necesaria para que la familia pueda organizar sus rutinas y/o trabajos, indicando el horario de inicio, finalización y el motivo de la reunión.

Se sugiere que las notas se dirijan a las FAMILIAS para incluir en la convocatoria a cualquier integrante del grupo familiar. Enviar una nota no es un acto intrascendente, es una acción que da cuenta del respeto hacia sus destinatarios. También el cuaderno es un elemento propicio para que las familias puedan volcar sus dudas e inquietudes, si así lo requieren.



EL ADULTO EDUCADOR

El adulto educador tiene también, como tarea central, seleccionar y transmitir aspectos valiosos de la cultura, adecuados a niños pequeños. Así pondrá a su disposición canciones, juegos de crianza, sencillas narraciones, imágenes, poesías, que serán aspectos que quiera acercar con sistematicidad a los bebés/niños. En esta selección virtuosa de diversos repertorios locales, nacionales y mundiales, adecuados para niños pequeños, ejercerá su otra función primordial que es ser un mediador entre los niños y los bienes de la cultura. No es igual reproducir en el espacio institucional las modas del mercado comercial, que recrear aquello que se atesora, se selecciona con un interés de coleccionista, para ofrecerlo a los pequeños.

El seguimiento del niño: registro sistemático

Otra de las tareas que ha de desarrollar el adulto educador en el espacio institucional es un registro breve y sistemático de aspectos que hacen al desarrollo y a los aprendizajes de los pequeños. Este registro acumulativo y narrativo de cada uno se realizará tomando en cuenta una mirada personal y sistemática sobre sus logros, dificultades y relaciones. Incluirá comentarios de otros participantes de la institución y de la familia del niño. Se busca en esta ficha individual guardar memoria de aspectos centrales del desarrollo infantil que abonen a su evaluación y seguimiento periódico.



ACTIVIDADES COTIDIANAS

Comer, dormir e higienizar en la sala de los bebés y en las de los niños de 1 y 2 años

Cada uno de estos momentos, que se despliega cotidianamente con los bebés/niños, entrama situaciones de enseñanza y aprendizaje. Los educadores clarificarán qué necesitan enseñar a los pequeños y reflexionarán cómo lo harán para brindar las máximas posibilidades en diálogo con lo que se realiza en los hogares.

La relación afectiva y personal que entablan los adultos con los niños requiere de un proceso de verdadera comunicación para convertir los momentos de comer, dormir e higienizarse en encuentros agradables, íntimos y particulares.

Comer en el jardín

Comer es un hecho nutricional y social, que encierra un alto valor afectivo y que promueve el desarrollo de aspectos personales y sociales de los pequeños.

Al alimentar a un niño le enseñamos:

- Que es querido, protegido, nutrido.
- Que es su derecho ser alimentado y cuidado.
- Que es reconocido en relación a su singularidad (su gusto alimentario).
- Que adquiere una saludable conducta nutricional.
- Que participa de pautas de comportamiento social.
- Que paulatinamente va adquiriendo autonomía.

"En relación con la alimentación los adultos enseñan: a recibir el biberón en un clima de contención y afecto; más adelante, a incorporar el semisólido

y la variedad de sabores; a utilizar la cuchara y el vaso, etc. Siempre generando el clima de vinculación afectiva y el despegue a situaciones más autónomas, a la vez que se van transmitiendo modos sociales de usar la vajilla, poner la mesa, servirse los alimentos, usar la servilleta, escuchar y conversar, etc." (ME, 2013)

Alimentar a un bebé

El momento de la alimentación, especialmente en los bebés, es un momento central de comunicación con los otros, es aquí donde posiblemente comenzará a fijar la mirada, a balbucear los primeros sonidos, a sonreír como respuesta placentera y social. Es un momento en el que el bebé se vincula con el adulto en una situación social placentera, que encierra un hecho amoroso en sentido amplio.

Al alimentar a un bebé en brazos, recibe junto al alimento, la calidez que ese adulto le comunica. Sabemos que el cuerpo del adulto puede trasmitir calor, afecto, contención y cuidado; de allí la importancia de dar en el regazo el biberón buscando la mirada del pequeño, y el roce sensible de su piel. A veces hablando con él, otras veces cantando para él, algunas otras diciendo una retahíla[3] o realizando un juego de crianza o simplemente guardando un silencio cómplice con el pequeño.

Las mamaderas serán higienizadas evitando guardar en ellas leche sobrante ya que puede cultivar bacterias. El tamaño de la perforación de la tetina será la adecuada para permitir la alimentación fluida evitando ahogos y conforme a las necesidades que con el paso de los meses van teniendo los pequeños.

Es necesario que el adulto esté en una silla cómoda que le permita mantener su cuerpo plácido en actitud de entrega, y que el sonido del entorno y los requerimientos de los otros pequeños estén contemplados para que pueda dedicarle el tiempo necesario a una tarea que es central como garante de la vida.

En el caso que los familiares puedan hacerlo, es adecuado que sean ellos los que concurran a dar el alimento a su bebé, sin por ello temer a las angustias de encuentros y separaciones. Por otra parte, la institución propiciará siempre –de ser posible– que la

[3] Las retahílas son piezas poéticas con reiteraciones, que se utilizan en juegos infantiles, muchos de ellos folklóricos

madre continúe el amamantamiento, ya que sabemos que es la forma ideal de vincularse y alimentar a un infante. Esto permite una respuesta inmunológica en los bebés, a la vez que propicia un encuentro vincular afectivo entre el pequeño y su madre. Es ideal que en las instituciones haya un espacio íntimo donde la mamá podrá amamantar o un familiar dar la mamadera. El tema de la alimentación suele ser delicado por lo que resulta importante acompañar, alentar a la madre a que amamante ya que siempre que lo haga será valioso para su bebé y para ella misma, sin proponer exigencias que la madre no pueda asumir o la hagan sentirse culpable. Es importante comprender que los horarios en la alimentación de bebés son variables, por lo que la institución organizará con suma flexibilidad las respuestas a las demandas de los pequeños.

Cuando el pediatra lo indique comenzará a recibir el semisólido y se habituará a aceptar la cuchara junto con una variedad de sabores y consistencias que el adulto se ocupará de enseñar a reconocer, nombrar y degustar. El vaso de pico, luego el de uso convencional junto con el resto de la vajilla, serán logros que los educadores se propondrán conversando con las familias y "escuchando" y propiciando las verdaderas posibilidades de los niños.

Es adecuado que al alimentar a dos o tres niños en un mismo momento, si fuera necesario hacerlo, la ubicación de los pequeños sea en semicírculo, para que puedan verse mutuamente, generándose así un espacio social y relacional. El adulto educador a la vez que alimenta intenta generar una conversación con las miradas y gestos. De manera comunicativa usará el lenguaje hablando por el niño y con los niños, la conversación estará dirigida al bebé, buscando mostrarle el mundo de los alimentos, y conversando socialmente con él de temas de su conocimiento[4] evitando que los adultos conversen entre ellos dejando fuera del diálogo a los pequeños.

Alimentar a niños de 1 y 2 años

El niño de esta edad ya comienza a comer la mayoría de los alimentos, acepta la cuchara y bebe en vaso de pico o convencional. Puede sentarse en una silla baja con apoyabrazos, para evitar caídas, y alimentarse sentado a una mesa a su altura, con un

[4] A modo de ejemplo, durante la alimentación el adulto podrá decir: "¡qué lindo, mamá te puso el pulóver rojo esta mañana! Se evitará siempre enunciar comentarios prejuiciosos, sancionadores, no gratos hacia la familia como por ejemplo: "¡hoy mamá no te peinó!".

adulto sentado a su lado. En general, comenzará a comer algunos alimentos por sí mismo mientras el educador con una segunda cuchara, irá complementando el inicio de una alimentación a veces más autónoma (se comenzará haciendo participar al niño en la ingesta de alimentos fáciles de incorporar por sí mismo). Se anticipará, a las familias, que en este aprendizaje es factible que el niño ensucie sus ropas con mayor frecuencia. Asimismo, el adulto retirará los restos de alimentos de las ropas preservando y enseñando a cuidarlas. Por otro lado, es recomendable el uso de baberos que a su vez serán higienizados y recambiados con frecuencia.

Se permitirá a los pequeños, alimentarse y beber alternadamente, salvo indicación contraria del pediatra o la familia.

El espacio relacional se cuidará para generar un encuentro social con los otros niños. De ser posible, las mesas permitirán verse unos a otros y el adulto elegirá un lugar estratégico para poder colaborar durante el momento de la alimentación.

Hablar con los niños es ideal en este momento de modo tal que se les comunique qué se está haciendo, ingiriendo, esperando, etc. El adulto abre un espacio de comunicación con los silencios de los niños, con sus gestos, o con sus primeras palabras/frases.

Es preciso acordar con las familias para ir tomando decisiones conjuntas vinculadas con la forma de alimentar a los niños, según sus necesidades y características particulares. Así la actitud en ambos contextos buscará ser semejante permitiendo al pequeño verdaderos aprendizajes y modalidades coherentes.

A medida que los niños puedan hacerlo, será adecuado que colaboren en poner la mesa (los manteles individuales, las servilletas, el pan, los vasos, etc.). De esta forma se inician en modos de comportamiento social e irán resolviendo con mayor autonomía y participación algunas de las tareas cotidianas. Recordemos que es importante que la mesa esté preparada con una cierta estética.[5]

Como dijimos al comienzo, este es un momento importante en relación con diferentes enseñanzas y aprendizajes que los adultos se proponen, para lo cual se organizan acciones, espacios, materiales y decisiones acordes con estos logros alcanzables.

[5] Engalanar la mesa con flores, con manteles individuales con imágenes y colores seleccionados, con paneras, servilletas, etc.

Dormir en el jardín

Dormir es un hecho necesario para la salud de todo ser humano y en especial para un bebé y un niño pequeño. Le es necesario relajarse y reposar sintiendo calma y seguridad en el medio que lo cobija para reponer desgastes físicos.

Al hacer dormir a un bebé /niño le enseñamos:

- Que es querido, protegido, acompañado a relajarse.
- Que paulatinamente va adquiriendo autonomía relativa (desde dormirse en brazos a dormir solo en su cuna / hamaca / colchoneta / catre).
- Que participa de pautas de comportamiento social (desde dormir varias veces en el día, a dormir una siesta en la primera hora de la tarde).
- A confiar en los adultos que lo reconocen y dan respuesta a sus necesidades (tiempos, modalidad, necesidad, etc.).[6]

"A modo de ejemplo en relación al dormir: los adultos educadores enseñan a los pequeños a relajarse y conciliar el sueño en un clima de acompañamiento afectivo que permita una lenta y paulatina autonomía (en brazos, en las cunas, en colchonetas, respondiendo a una demanda individual y luego a dormir una siesta con horarios más sociales)." (ME, 2013) Es conveniente que los educadores reflexionen en conjunto sobre el término "capricho", ya que en algunos casos suele justificar la no atención de los infantes. En relación al dormir, es necesario comprender empáticamente qué requiere el pequeño para relajarse y dormir, e ir dando respuesta a su requerimiento para paulatinamente ir proponiendo actitudes de mayor autonomía (de dormir en brazos a hacerlo en sus cunas, catres o colchonetas).

Dormir a un bebé

Un bebé de unos pocos meses pasa la mayor parte del día, y en ocasiones de la noche, comiendo y durmiendo, permaneciendo en vigilia poco tiempo de la jornada. Por lo tanto, estos momentos guardan una extrema importancia para su bienestar y su contacto con el mundo social.

[6] Por ejemplo: los adultos toman en cuenta al pequeño que llora, interpretan su llanto, tratan de darle respuesta en consonancia con lo que él necesita (estar en brazos, cambiar de posición, estar acompañado, etc.). Se parte de la siguiente idea: un niño que llora expresa algo de sí y no debe ser interpretado como un "capricho" que no hay que tener en cuenta.

Para dormir a un bebé en el jardín es menester conocer cómo lo hacen en su casa y respetar, si es posible y saludable,[7] los rituales a que está acostumbrado. Resulta importante, acunar, mecer, acariciar la piel del bebé con la mano del adulto, a fin de transmitir la serenidad, el afecto, la ternura, en una vinculación que los una y comunique. La canción de cuna suele ser una tradición ancestral en variadas culturas, la letra y la melodía entretejen una cuna afectiva que invita al sueño y transmite la maravilla de la voz cantada. Esta posibilidad es muy adecuada para recrearla en el jardín, recuperando los cantos tradicionales de las familias, de la región o de otras regiones.

En la actualidad, la pediatría indica que para prevenir muertes súbitas es adecuado dormir boca arriba a los bebés; para hacerlo se consultará las indicaciones del pediatra del pequeño y/o de la institución.

En consonancia con la familia se propiciará, con el tiempo, que el pequeño duerma en su cuna y deje de hacerlo en brazos, a la vez que los períodos de vigilia suelen prolongarse y sólo tiene un "sueñito" de media mañana y otro de media tarde, para lograr más adelante una única siesta. Claro que cada una de estas decisiones será adecuada a cada uno en particular y se tomarán en cuentas múltiples necesidades particulares de cada niño y su familia.

Recordemos también que un bebé no requiere dormir durante el día en oscuridad ni en pleno silencio, así lo señala Doltó, especialista en crianza infantil. En las instituciones que tuvieran horarios nocturnos se respetará un ambiente en penumbra y silencioso, pero siempre con la presencia cuidadosa de un adulto.

Dormir a un niño de 1 y 2 años

Cuando los niños tienen alrededor de un año se los suele pasar de la cuna a una colchoneta o catre, de esta forma se minimizan posibles caídas, se amplían los espacios de las salas, en consonancia con menores períodos de sueño que tienen a lo largo del día.

[7] Recordemos que con los bebés de meses el sostén en brazos junto con el mecimiento y el canto son situaciones de crianza que transmiten contención, afecto, presencia de otro que está para él, un diálogo tónico necesario.

Es importante cuidar la higiene de las colchonetas y del piso de la sala donde se apoyarán, resulta necesario colocar fundas individuales para cada una. Los catres permiten una mayor higiene, ya que no tocan el piso y al guardarlos no se apoyan unos sobre otros, como sucede con las colchonetas. A estas es factible guardarlas colgadas para evitar roces y mejorar las condiciones de higiene.

Es posible ir haciendo el pasaje de las cunas a colchonetas en pequeños subgrupos ya que el aprender a quedarse acostados es un hábito que hay que enseñar y se adquiere con facilidad cuando los niños tienen un horario acostumbrado de sueño y se encuentran en un ambiente contenedor y conocido para ellos.

El momento de dormir respetará las costumbres sociales, pero no forzará a los niños a permanecer un largo período recostados sin dormir; suele suceder que no todos requieren un mismo momento para reposar (depende de la hora en que se acuesten y se levanten, los horarios que tenga su familia, los traslados que realicen en la jornada, etc.). Será posible entonces ofrecer algún material que no produzca sonidos fuertes ni implique desplazamientos para que el resto de los pequeños pueda descansar y el niño que no duerme esté en actividad (leer, modelar, dibujar, jugar con muñecos, etc.).

Es importante generar un clima de arrullos y sonidos relajantes para inducir el sueño, es ideal que el adulto utilice su voz para entonar melodías y cantos tradicionales que permitirán la comunicación con los niños en una trama amorosa que los contenga al dormir. Pero también es necesario respetar el momento en el que algunos niños gustan cantarse a sí mismos emitiendo sonidos para entrar al sueño y a veces sumar la voz del adulto a la de los niños.

A medida que se van despertando, un sector de la sala puede estar preparado con materiales para invitar al juego luego de la siesta; a este lugar se irán dirigiendo los niños que ya levantados y aseados, vuelven a la actividad.

Es importante no prolongar excesivamente el período de sueño, ya que luego los niños se dormirán muy tarde en sus hogares, pero tampoco es aconsejable despertar a niños que evidencien estar muy cansados. A estas edades, es frecuente una siesta de dos horas y es necesario un descanso adecuado a los requerimientos de cada pequeño. Estos temas deben ser conversados y acordados con las familias para mantener costumbres concordantes y adecuadas a sus posibilidades.

Higienizarse en el jardín

Higienizarse es una actividad en la que paulatinamente el bebé / niño va participando con mayor grado de conciencia y autonomía. Son muchas las acciones con las que se vincula. Desde la relación afectiva y social con el adulto educador, la vinculación con algunos principios de higiene y puericultura que garantizan una adecuada salud hasta algunas conductas que el pequeño tiene que poder realizar y practicar como son el vestirse, lavarse, peinarse, cepillarse los dientes , lograr el control voluntario de sus esfínteres, etc.

En relación con la higiene enseñamos a los pequeños:

- A participar de la cambiada de pañales e ir anticipando los momentos de control de esfínteres (reconocer que está limpio, que tiene pis, que hace caca).
- A utilizar la bacinilla y el inodoro.
- A lavarse las manos, cara y dientes.
- A vestirse y desvestirse.
- A peinarse y cuidar el aseo de sus ropas.
- A confiar en los adultos que comprenden y respetan las necesidades particulares y cuidan su intimidad.

"En relación con la higiene, les enseñan a vestirse y desvestirse, a reconocer sus necesidades corporales, usar la bacinilla y el inodoro, a lavarse las manos y su rostro, a peinarse y cuidar el aseo de la ropa, etc. Cada una de estas prácticas se adecua a la edad de los niños, a los logros alcanzados, teniendo en cuenta sus necesidades particulares y las prácticas familiares a las que está habituado" (ME, 2013).

Higienizar a un bebé

Los bebés muy pequeños suelen evacuar luego de alimentarse y son higienizados varias veces en el día. Es importante al cambiarlos, cuidar ciertas medidas de higiene y preservar situaciones vinculares. No se estipularán horarios fijos para ser cambiados, sino que se respetarán las demandas individuales.

Al cambiar a un bebé, es adecuado ir verbalizando y anticipando las acciones que se van realizando, de forma tal de comunicarlas al pequeño haciéndolo partícipe de la

situación. Se buscará su mirada, se harán pequeños jueguitos con el lenguaje (repetir gorgeos, laleos, del infante o proponer juegos sonoros). El educador podrá utilizar el momento del cambiado para acariciar, nombrar, jugar con las partes del cuerpo (la nariz, su boca, sus orejitas etc.) y la piel del bebé. Se podrá cantar o decir poesías, jugar a aparecer y desaparecer o guardar silencio, comunicando la calidez del encuentro con solo mirarse. Siempre se respetará un tiempo pausado para cambiar a un bebé ya que es un momento, como otros, de cercano encuentro.

Es importante cuidar la piel de la cola del bebé manteniéndola con óleo para evitar que se moje con las nuevas deposiciones, el aceite la mantiene untuosa de modo tal de evitar raspaduras. En casos de dermatitis se consultará con la familia o el pediatra antes de colocar alguna crema adecuada.

Es necesario acostumbrar al bebé a lavarse las manos, la cara, a ser peinado y cuidar que sus ropas estén secas y lo cubran. Estas tareas serán realizadas por el adulto tratando en lo posible de comunicarle aquello que va a realizar o está realizando, de esta manera le "explica" las acciones en las que participa y le acerca el lenguaje en formatos comunicativos.

Higienizar a un niño de 1 y 2 años

A medida que el niño va llegando al año de edad, participa cada vez más en la cambiada, colabora con los movimientos para ser vestido, juega respondiendo a rituales que se entablan en el momento del cambiado, colabora en sostener el pañal, etc.

Comprende y verbaliza si se hizo pis o caca, comprende si se trata de lavar las manos, la carita, de peinarse o ponerse lindo para salir a pasear. De ser posible es conveniente ofrecerle un lavatorio con espejo a su altura para que comience, ayudado por el adulto, a lavarse por sí mismo.

Alrededor de los dos años, comenzará a controlar esfínteres, el pañal permanecerá seco un período prolongado, lo que indica que su vejiga puede contener la orina, este es el inicio del control. Conversando con la familia y acordando con ella se invitará al niño al retirar el pañal para sentarse en la bacinilla (pelela), se conversará sobre la necesidad de hacer pis sin utilizar los pañales y durante un tiempo tal vez sea necesario volver a colocar el pañal. En caso de que haga pis en la bacinilla se felicitará por su logro y se seguirá

utilizando el pañal hasta que el niño, la familia y los adultos educadores comprendan que el pequeño se encuentra en camino de controlar sus esfínteres. Este logro deberá ser una decisión especialmente tomada por la familia y el niño, ya que es necesario sostenerla en el tiempo. Un tiempo después se utilizará el inodoro que suele resultar un elemento que produce mayor temor en los pequeños.

Algunas condiciones para recordar: nunca se iniciará el control de esfínteres antes de los 2 años, ya que se requiere la completa formación de la mielinización del sistema neurológico. Nunca es adecuado retar a un niño que pierde el control y se moja, se comprende que son situaciones habituales en todo proceso de aprendizaje. No es adecuado nombrar a la caca como algo desagradable, ya que forma parte del niño y debe comprenderlo como una parte de él mismo. Siempre se buscará preservar la intimidad del niño sin exponerlo a la vista de otros o permitiéndole disponer de un lugar para hacer sus deposiciones que tenga una cierta protección (una cortina resulta segura y suficiente y evita peligros del uso de las puertas).

Es así como el educador entrama a lo largo de la jornada una serie de experiencias de alimentación, higiene y sueño que se alternan con otras de juego y actividades en donde se proponen situaciones que de forma sistemática e intencional transmiten contenidos centrales que garantizan una educación integral.

LOS JUEGOS CON BEBÉS Y NIÑOS

En las instituciones para niños pequeños el juego ha de tener un tiempo central en las actividades diarias, es una necesidad y un derecho de la infancia y requiere de ciertas condiciones ambientales y disposición de los adultos para que esté presente.

¿Qué es el juego?

Los bebés y niños realizan múltiples acciones, suelen sacudir su cuerpo, succionar objetos, golpear, entrechocar etc. ¿Pero cómo reconocemos que son juegos estas simples acciones aisladas?

A la hora de identificar juegos, en niños muy pequeños, observamos que en ellos las acciones que realizan tienen una forma de jugarse, esto significa que el niño y el adulto reiteran una secuencia de acciones, por ejemplo: se esconden, aparecen y dicen "acá está". Esta estructura o formato suele diferenciar acciones aisladas de juegos. Es así como en el devenir de múltiples acciones, que despliegan los niños y los adultos cuando interaccionan entre ellos, se van armando pequeños y conocidos formatos de juego. Mencionamos algunos frecuentes: juego de toma y da, juego de acá está, juego de hola / chau, etc.[8]

En el juego las acciones no responden a una situación literal, no se "golpean objetos" de verdad, ni se "come", "se juega" a golpear y a comer. Entonces aparecen, por ejemplo, tres golpecitos dados con una cuchara acompañados de "pum, pum, pum" que agrega el adulto; o cuando un bebé de 10 meses "da de comer" con una cuchara a un adulto

[8] Estas ideas son una reformulación de "Cuando de jugar se trata en el jardín maternal" (en Soto y Violante, 2005).

mientras este sonoriza que come y ambos se ríen cómplices. De esta manera, el juego aparece y se consolida.

En todo juego hay un proceso de comunicación entre los jugadores, ambos conocen cómo se juega, saben que son juegos y no acciones reales. Para poder jugar con un niño muy pequeño es necesario compartir con él esos juegos. Así entonces, el adulto dice “uno, dos y tres” y el niño salta desde un pequeño escalón, el niño vuelve a la posición inicial y espera la reiteración de las palabras del adulto antes de saltar; el juego se reitera y se comunica entre jugadores.

Sabemos también que los niños pequeños exploran los objetos, sus propios movimientos y el mundo que los rodea descubriendo sus posibilidades y propiedades. Por ejemplo golpean y escuchan diferentes sonoridades, prueban a meter y sacar objetos, en estas exploraciones van armando juegos y vuelven a explorar. Los niños pequeños pasan de la exploración al juego y de este a la exploración.

A modo de síntesis: cuando hablamos de juego en niños pequeños reconocemos que en él hay acciones, que se producen en un mundo ficcional, en el que los jugadores se comunican y pasan de simples exploraciones a armar juegos conocidos , reiterados, y la mayoría iniciados y enseñados por los adultos.

Participación del adulto en situaciones de juego infantil

Reconocemos que los niños aprenden a jugar cuando se les enseña a hacerlo. El juego no es un rasgo natural sino una construcción social, se transmite y recrea de una generación a otra. Así de padres a hijos, y de hermanos mayores a pequeños, los juegos se van enseñando, recreando, transmitiendo o perdiendo.

Hay una variedad de juegos que hacen a la cultura de crianza infantil como por ejemplo: “*En un caballito gris…Tiziano* (nombre del niño) *se fue a París, al paso, al paso, al paso; al trote, al trote, al trote; al galopeeee, Tiziano se fue a París*. Este juego de galope se realiza con el niño sentado en el regazo del adulto y mientras se lo mueve acompañando al texto.

Es necesario que los educadores comprendan la importancia de favorecer su aprendizaje a partir de enseñar variadas posibilidades de juego adecuadas para los muy pequeños.

Para enseñar a jugar, los adultos habrán de desplegar algunas acciones necesarias que a continuación se describen:

- **Iniciar o continuar un juego con el niño.** El educador inicia un juego a partir de una propuesta como por ejemplo la del Caballito Gris, o continúa una acción que inició el bebé, y juega con él. A modo de ejemplo: el bebé se esconde, el adulto dice: ¿dónde está?, retira la tela que cubría al niño y el adulto dice ¡Acá está!
- **Reiterar de manera idéntica los juegos con algunas variantes.** Para enseñar a jugar a niños pequeños los adultos volverán a jugar a los mismos juegos hasta que éstos sean conocidos por ambos (adultos y niños). Varias veces jugará al Caballito Gris, hasta que sea el propio niño quien, moviendo el cuerpo y con sólo el gesto le pida jugar. A medida que el juego se reitere siempre igual, comenzarán a aparecer pequeñas variantes; así por ejemplo: luego de jugar varias veces, al terminar el juego del Caballito Gris, el adulto dará un beso al niño y lo volcará risueño hacia atrás.
- **Comunicar la intencionalidad lúdica al niño y participar "jugando"**. Cuando un adulto juega con un pequeño le comunica la alegría del juego, su participación implica involucrarse realmente en el mismo. Los jugadores participan en acciones ficcionales conocidas que se comparten. A veces el adulto está presente, espera, observa, deja hacer al bebé /niño quien explora objetos y movimientos y en un momento entra al territorio del juego por la iniciativa del pequeño o del adulto.
- **Dar un tiempo para jugar en el que los bebés/niños y adultos participen.** A lo largo de las jornadas, es importante dar tiempo de juego, en el que el adulto esté comprometido. En el entramado de tareas que se desarrollan habrá un momento central para sentarse a jugar con los niños; pero el juego también estará presente en los momentos de higiene, en algunos casos, pero en menor grado al dormir o al alimentar a los niños.
- **Armar escenarios/espacios de juego con materiales variados, pero a la vez estables.** Es importante, tener previstos espacios para el juego con materiales disponibles y adecuados a los pequeños. Las salas serán ambientes donde estarán siempre disponibles materiales para jugar: un cajón sólido y limpio con una selección de juguetes, una hamaca balancín, una soga con objetos para mirar, tocar, para los muy chiquitos, etc. Serán los adultos los que cotidianamente y varias veces al día armarán espacios/sectores para jugar.

Al jugar con un niño pequeño le enseñamos:

- Que tiene derecho a jugar.
- A jugar, ampliando sus posibilidades de juego/su repertorio lúdico.
- A participar con otros y de tradiciones lúdicas.
- A participar en reglas de juego (formatos sencillos).
- A explorar movimientos cotidianos: balancearse, correr, saltar etc. (dependerá del tipo de juego), a explorar objetos.
- A cantar, bailar, hacer rondas etc.(dependerá del tipo de juego).

"Los maestros podrían recopilar [...] juegos olvidados pero vivos en la memoria de abuelos, padres y niños mayores y sistematizar su transmisión y enseñanza a los pequeños. De la mano de los juegos tradicionales el educador estaría transmitiendo, en algunos casos, poesías, juegos y músicas"(Calmels, 2010), como a continuación observamos en estos ejemplos de balanceos y galope.

El caballito del marqués
Tres salamines se come al mes,
Un puñadito de bellotas,
Y el caballito
¡qué trota, qué trota!
¡qué trota, qué trota!
(Canción tradicional)

En un caballito gris
(nombre del nene) se fue a París
Al paso, al paso, al paso
al trote, al trote, al trote
al galope, galope, galope
(Canción tradicional)

Tipos posibles de juegos e itinerarios con algunas variables y muchas reiteraciones

Juegos tradicionales

Los juegos tradicionales son aquellos que se transmiten de una generación a otra y perduran en la memoria colectiva de los pueblos. Se transfieren y recrean de padres a hijos y de niños mayores a menores. Son ideales para ser enseñados a niños pequeños ya que surgen de la cultura de crianza y su permanencia en el tiempo demuestra su aceptación.

Pueden ser jugados y enseñados por los adultos en diferentes momentos de la jornada, lo importante es que se reiteren los mismos juegos para que los pequeños los aprendan y puedan participar activamente anticipando su derrotero.

- Para los bebés:
  - Juegos de manitos: "Este compró un huevito..."; "Qué linda manito que tengo yo…";
  - juegos de cosquillas: "Pica, pica, pica, picó, picó, picó";
  - juegos de balanceos, etc.
- Para los niños de 1 y 2 años:
  - Juegos de corro, de movilidad e inmovilidad, de persecución, etc.

A partir de los 18 meses, jugando los adultos con los pequeños, es posible enseñarles algunos de los siguientes juegos. Si el grupo de niños tienen edades mezcladas es frecuente ver a los más chicos participar imitando a los más grandes hasta apropiarse del formato del juego y comprender la secuencia de acciones desplegadas.

A la lata
Al latero
A las hijas del chocolatero.
Que me han dicho
Que van a casar
Con los hijos
Del Chiquiti, Chiquiti,
Del Chiquití, Chan
(dar saltos)

Abuelita, abuelita.
¿Qué hora es?
Tres pasos de elefante.
Abuelita, abuelita,
¿Qué hora es?
Un paso de hormiguita.
Abuelita, abuelita,
¿Qué hora es?
Dos pasos de bailarina.
(Juego tradicional)

El grupo de participantes, situados a varios metros de la abuelita, avanzan o retroceden según la respuesta que esta dé a su pregunta. Los desplazamientos de los participantes imitan a los personajes nombrados por la abuelita. El diálogo es abierto a la creatividad de "la abuelita" (Pelegrín, 1984).

Juegos de exploración con objetos con bebés y niños

Los niños pequeños buscan explorar objetos de su entorno vital; abren cajones y sacan materiales por el sólo hecho de descubrir, tocar y conocer los elementos de su mundo.

En esta propuesta predomina la exploración del niño sobre los objetos, y para ello es ideal ofrecerle elementos de la vida cotidiana y de la naturaleza. Así podrán manipularlos, conocer sus propiedades, reconocer que algunos son fríos (los de metal por ejemplo), otros son más cálidos (los de madera, tela etc.). Los nenes desarrollaran nuevas coordinaciones motrices (por ejemplo tomar y empujar, tomar y golpear, tomar y tirar, tomar y apretar, abrir y cerrar, meter y sacar, etc.) junto con su indagación acerca del objeto.

Armar una cesta para explorar es ideal para los bebés; los objetos serán los mismos por un tiempo y el adulto, sentado junto a los niños, acercará elementos a los más pequeños, nombrará los materiales, hará acciones conjuntas imitando acciones de los niños o propondrá otras. Por momentos, observará hacer a los niños siendo una figura de sostén cercana y disponible. Algunos ejemplos de objetos a ofrecer son: cucharas de metal y/o de madera, ollas, mates, cepillos, cintas de tela, ovillos de lana, piñas, esponjas vegetales sin semillas, naranjas, limones, carozos de palta, etc.

Para los niños de 1 año y más es ideal agregar elementos contenedores (objetos para meter y sacar), esta propuesta denominada juegos heurísticos por Goldschmied, E. y Jackson, S. (2000) presenta diferentes elementos que al final del juego se guardan clasificados con la ayuda de los niños que los reconocen, juntan y ordenan en bolsas. Lo ideal es que se seleccionen muchos elementos iguales que se guardan juntos (tapas, broches, palitos de árboles, cintas, cadenitas etc.,) y otros objetos para contener (tubos, envases de formas variadas con diferentes orificios). La actividad de los niños se centrará tanto en explorar como en meter y sacar elementos. A la vez que se conocen las propiedades de los objetos, los niños ejercitan su motricidad y descubren variadas combinaciones de acción.

Juegos de imitación / juegos del como si / juegos dramáticos / juegos con títeres

Al final del primer año de vida es posible ofrecer a los niños juegos en los que se representen acciones ficcionales conocidas, como las vinculadas a la vida cotidiana (dormir, comer, higienizarse, pasear, etc.).

Los adultos arman espacios lúdicos y realizan acciones conjuntas con los niños imitando acciones como dar de comer, hacer dormir, lavar ropita, bañar a bebés etc. Los niños paulatinamente participan en estos juegos con mayor protagonismo; al comienzo imitan acciones de los educadores para luego ser ellos quienes proponen acciones a los adultos, demostrando su complicidad en el carácter ficcional.

Es conveniente que esos espacios lúdicos (por ejemplo el armado de una peluquería) se mantengan en el tiempo con paulatinos cambios para que los pequeños los conozcan y participen con mayor protagonismo. También es adecuado que se incluyan objetos reales como peines, envases plásticos, secador de cabello, ruleros, etc.

A medida que los niños conocen y juegan, las acciones que se despliegan van siendo más elaboradas y se arman secuencias de juegos dramáticos en donde se vinculan varias situaciones ficcionales.

También es posible realizar propuestas de juego simbólico con títeres. En el caso de los bebés, son los adultos los que con un títere realizan acciones en presencia de los niños que observan dar de comer, hacer dormir a títeres, entre otras posibles acciones. Los niños de 2 años pueden comenzar a manejar los títeres; en este caso el adulto muestra cómo da de comer y luego pide ver cómo come el títere del pequeño, otras veces hace dormir, baila, se esconde y va generando un "diálogo lúdico" con el títere del niño. Una vez que aprende posibles movimientos a realizar con los títeres suele ser el pequeño el que propone qué hacer e inicia acciones con títeres junto al adulto. Es conveniente incorporar elementos para generar nuevas y reiteradas situaciones dramáticas (telitas, cucharas, tapitas, sonidos, que ofician como accesorios en la escena teatral del juego con títeres).

Juegos de construcciones

Son propuestas en las que se invita a los niños a partir de los 12 meses a armar construcciones, seguramente en un comienzo será para derribarlas y volver a realizarlas. Estas primeras experiencias se inician poniendo un bloque sobre el otro por superposición o colocando uno al lado del otro. Las cajas de cartón de diferentes tamaños, forradas de color neutro, así como cartones planos de diferentes formas, cartones de huevos, etc. son elementos que invitan a diferentes posibilidades constructivas. Luego, se pueden agregar materiales de encastre sencillos (tipo cepillo o con tetones) que permiten otras modalidades de construcción, al tiempo que exigen mayor precisión motriz. Se podrán también agregar accesorios de juego (autitos, animalitos, etc.) que permitirán nuevas oportunidades de juego y construcción.

Juegos corporales

Para generar juegos motores se pueden armar espacios con colchonetas ubicadas a diferentes alturas, neumáticos para trepar o hacer equilibrio, cajones para saltar, tablas para deslizarse, líneas dibujadas para saltar y hacer equilibrio. Al armar un escenario/espacio para jugar, con desafíos motores, los niños participan y eligen qué y cómo hacer, el adulto propone acciones, imita algunas que realizan los niños, los ayuda a trepar, a saltar, y se involucra lúdicamente.

Juegos para el desarrollo de las coordinaciones manuales

Los adultos ofrecen juegos que al ser manipulados por los bebés proponen desafíos motrices vinculados con el uso de sus manos, pequeños objetos para asir, suspendidos de una soga, lo que permite a los bebés a partir de los 4 meses acercar sus manos e intentar tomar esos objetos. Estos podrán ser variados (cintas de tela, campanillas de madera y metal, objetos esféricos, etc.) elementos que ofrecen diferentes tipos de agarre y al mismo tiempo contactan al niño con diferentes texturas, formas, colores, sonidos, etc.

Para los más grandecitos (niños de 10 meses y más) es factible ofrecer materiales para meter y sacar: por ejemplo alcancías con diferentes orificios y elementos que entran

y no entran. Luego también ensartados (un eje donde colocar anillos), más adelante enhebrados sencillos con cordeles gruesos (por ejemplo, sogas atadas a un eje de madera, o una birome sin tinta) que resulten fáciles de manipular con elementos que puedan ser cómodamente enhebrados. En todas las propuestas, la idea es generar una acción que exija una coordinación motora de las manos.

Juego en sectores

Estos juegos invitan a los niños a elegir qué hacer en forma simultánea; el espacio ofrece materiales diversos y son los niños los que deciden a qué jugar. Es apropiado, por ejemplo, que los materiales sean suficientes pero no excesivos para permitir que los niños puedan elegir. Se podrán ofrecer sectores adecuados a las edades de los niños y en ellos se realizarán algunas de las propuestas que anteriormente se describieron u otras (caballitos para mecerse o saltar y/o pequeños toboganes son posibilidades adecuadas para los niños de 1 año que disfrutan de juegos motores, alternados con sectores que pueden ofrecer libros, espacios para construir, dibujar, jugar con muñecos, etc.).


Rondi
Rondi

OTRAS ACTIVIDADES POSIBLES

A lo largo de una jornada, son muchas las actividades que niños y adultos realizan de manera compartida y complementaria; ya se han nombrado las actividades cotidianas (dormir, comer e higienizarse) y se han considerado algunas de sus características necesarias; también se han presentado algunos juegos y, a continuación, el material desarrollará otras significativas actividades.

Hablar, leer, narrar, decir

Es importante que los educadores usen el lenguaje de forma comunicativa con los bebés/ niños, esto significa que se expresen ofreciendo un mensaje completo y coherente. Generalmente, el adulto usará al comienzo frases breves, lentificando su pronunciación y exagerando la entonación, esta situación, característica de la crianza, es una forma singular de comunicarse con los muy bebés. El adulto busca la mirada del pequeño a la vez que lo nombra mostrando el mundo, o acompañando sus palabras con la caricia para comunicar afecto y cercanía. A su vez, está atento a los sonidos que paulatinamente irá produciendo el pequeño, para repetirlos, valorarlos con la sonrisa, e intentar dialogar con él. Cuando los bebés /niños comienzan a decir algunas sílabas o palabras, en general, los adultos intentarán repetirlas en oraciones breves que expresen el sentido que le atribuyó el pequeño; de esta manera dirán por él y con él, andamiando las primeras producciones sonoras con sentido y significado. Se busca ser un mediador entre aquello que los niños expresan con llantos, sonidos, sílabas y palabras al poner en oraciones la interpretación de aquello que los pequeños expresan. Esta función del adulto, se va retirando a medida que el pequeño va usando el lenguaje convencional y comunicando por sí mismo, sin necesidad de la intermediación de otro. Los educadores son esenciales para enseñar a hablar a un pequeño, a vincularse con su medio y sentirse comprendido,

escuchado y acompañado. Y para todo ello, es necesaria una situación de reiteración y sistematización en las acciones que despliegan los adultos cotidianamente.

Es importante que los adultos generen diferentes situaciones con el lenguaje: lo usen, por ejemplo, para comunicar aquello que hacen o van a hacer, explicar lo que está sucediendo o le sucede al pequeño, como así también para cantar, jugar con las palabras y el movimiento del bebé, decir poesías y proponer juegos tradicionales con sonoridad y ritmo en las frases. Es importante que estas situaciones con el lenguaje se desarrollen de forma frecuente y sistemática a lo largo de las jornadas y reiterando muchas veces la misma poesía y el mismo juego para que sea compartido y disfrutado por el pequeño. En algunas ocasiones, leerán imágenes y textos breves frente a los niños quienes suelen encontrarse en el regazo de los adultos.

Con los más grandecitos (niños de 1 y 2 años) será factible narrar o leer cuentos breves con muchas reiteraciones, pocos personajes, algún conflicto fácilmente comprensible y una tensión narrativa medida, con un desenlace agradable. Es importante que la selección del ilustrador que acompañe el texto no caiga en ciertos estereotipos estéticos que propone el mercado, se sugiere seleccionar ilustradores que con la calidad plástica de la imagen, enriquezcan aquello que se lee o narra.

Así el adulto enseña:

- A comprender y comunicarse utilizando el lenguaje.
- A participar comunicando con gestos, sonidos, sílabas, palabras.
- A disfrutar del lenguaje: escuchar cantar (especialmente la canción de cuna y otras seleccionadas), escuchar poesías, escuchar cuentos.

Dibujar, modelar, pintar, construir, mirar

La educación estética del bebé/niño implica iniciarlo en el mirar y el hacer en la cultura visual. Esto significa que el adulto propondrá al bebé y al niño pequeño experiencias de apreciación de elementos de la naturaleza o producciones estéticas en general. El gesto de señalar, muestra aspectos del entorno en donde detenerse a mirar. El adulto, el niño y el objeto a ser apreciado resultan una terna de elementos en donde generalmente es el mayor el que transmite la sensibilidad por aquello que observa y muestra, se detiene con el bebé en brazos y mira con él un cielo, los árboles, una construcción tridimensional, etc.

Seguramente al realizar sistemáticamente estas acciones, será el bebé/niño quien, posteriormente, las muestre con el gesto de señalar y comunique su placer por aquello que observa.

Es adecuado preparar el entorno de la institución y de la sala con elementos para observar: como móviles, imágenes y fotos ubicadas a la altura de los bebés y niños, estructuras de telas con colores, transparencias, texturas que propongan escenarios para recorrer gateando, caminando, o simplemente recostados observando.

A los niños de 1 y 2 años es posible ofrecerles libros con imágenes de artistas plásticos que los educadores leerán junto con ellos señalando, mostrando, transmitiendo sensaciones y poniendo en palabras gestos de los pequeños.

Otra posibilidad, es detenerse a observar aquello que los niños van produciendo, por ejemplo al iniciar una nueva propuesta de modelar, dibujar, o pintar. Recorrer los trabajos realizados que quedarán expuestos para que los niños individualmente se acerquen a mirarlos, tocarlos, disfrutarlos. Para prevenir roturas infortunadas, es posible contar con una plancha de acrílico transparente debajo de la cual colocar las producciones.

Los niños se iniciarán en la producción plástica a través de la exploración de diferentes elementos: arena, barro, arcilla, masa para modelar y grabar; crayones, tizas, biromes, dactilopintura, entre otros. Estos materiales se ofrecerán a los niños al acercarse al año y medio, y cuando ya no acostumbren llevarse a la boca los elementos.

Dejar huellas sobre diferentes materiales permitirá a los niños lograr algunos movimientos más intencionados, disfrutar de la acción y fascinarse al reconocer que algo ha cambiado. Los grafismos se centran en el placer por el movimiento y en el descubrimiento de las acciones y huellas que sus gestos van dejando a través de la exploración. Estos serán centrales en la producción infantil puesto que la expresión sensible, lentamente, se irá desarrollando.

Al comienzo, no habrá imágenes mentales que los niños intenten reproducir, pero paulatinamente y –si hay experiencias anteriores– alrededor de los dos años los pequeños irán mencionando aquello que representan. Al conocer el mundo, apreciarlo, comprenderlo, emocionarse con él todas estas sensaciones se irán expresando creativamente en sus trabajos. Y, a la vez, las líneas y producciones serán cada vez más variadas en texturas visuales y composición.

Durante la producción, es adecuado que el adulto realice acciones similares en paralelo a los pequeños, acompañando el hacer de los niños. Lo importante no es ofrecer una forma para que el niño copie al adulto, pues esto generaría inseguridad y no lo alentaría a buscar su propia producción.

Para esta clase de actividades se recomienda ofrecer variados soportes para trabajar (horizontales: de gran tamaño, de tamaño individual, sobre mesas y sobre el piso; verticales: para ser contemplados de lejos, entre otros). Recordemos que el trabajo con tizas sobre el suelo puede resultar muy agradable y adecuado y, al mismo tiempo, puede resultar una alternativa ante la falta de papel.

Las herramientas deberán permitir un manejo posible a la motricidad del pequeño: esponjas, rodillos, pinceletas son elementos que posibilitan absorber color y volcarlo con facilidad sobre una superficie para pintar. También, con las mencionadas herramientas, se puede pintar con agua; este material de bajo costo ofrece en especial la exploración de movimientos para hacerlos más precisos, al tiempo que realizan composiciones espaciales.

Los materiales para modelar pueden ser arena, barro, masa, arcilla, barro de floristería, (entregado en cantidad de bloque de cubo de 8 cm. aproximados de lado, suficiente para cada niño). Recordemos que no es imprescindible agregar otros elementos ya que lo central es dar formas con las manos, aunque tal vez se precise alguna herramienta como por ejemplo palitos de helado de bordes redondeados. También son factibles cajas para construir en la tridimensión con elementos de tamaño medio para que puedan ser asidos por los niños.

Los niños podrán pintar utilizando témperas espesas con las manos. También se pueden emplear témperas con algo de agua para esponja y rodillos. Será posible trabajar con uno o dos colores que al mezclarse formen un tercero.

Para dibujar es posible ofrecer: biromes (que los niños conocen por pertenecer a su cultura cotidiana), crayones gruesos y medianos, tizas apenas humedecías con algo de leche o agua y azúcar para fijar el color en el papel, marcadores gruesos cuyas puntas no se hundan con facilidad al ser utilizados por los pequeños.

Tanto soportes, herramientas y materiales tienen que ser propuestos a los niños reiteradamente para que ellos realmente exploren y se apropien de sus posibilidades. La idea

es de continuidad y secuencia en su uso frecuente y prolongado, alternando el hacer con el mirar cómo hacemos.

Así el adulto enseña:

- A explorar en la bidimensión y en la tridimensión materiales, herramientas y soportes.
- A participar comunicando expresivamente con gestos, trazos, huellas, modelados y construcciones.
- A disfrutar del lenguaje plástico visual al percibir sus propias producciones, las de otros niños, y la de artistas plásticos, así como elementos de la naturaleza y composiciones variadas de la cultura (reproducciones de obras de arte, fuentes, edificios, puentes, torres, etc.)

Cantar, tocar, escuchar, bailar

La educación estética vinculada con la música implica proponer a los bebés y niños muchas situaciones de escucha musical y también de producción y exploración de sonidos. Escuchar y producir serán propuestas de sensibilidad con el lenguaje musical que los niños disfrutarán desde muy pequeños.

La voz cantada atrae al niño desde sus primeros días de vida, la interpretación de la voz humana entonando una canción de cuna, una nana, una canción o tarareando una melodía comunica placer, ritmos, armonías que se transmiten con el encanto amoroso de un mecimiento, de una mirada, de una caricia. Es importante entonces que los adultos educadores seleccionen y transmitan cotidianamente a los niños la interpretación seleccionada de canciones del patrimonio local y mundial.

Destinar un tiempo diario, o varios momentos de la jornada, a cantar para los bebés y con los niños más grandecitos propiciará un encuentro comunicativo, placentero entre el adulto, el infante y la canción. No resulta tan potente hacer escuchar a los niños canciones grabadas ya que la voz humana interpretada en vivo tiene una llegada particularmente amorosa y placentera. Claro que también es posible ofrecer grabaciones seleccionadas para que sean escuchadas por los niños. Puede tratarse de piezas instrumentales de diferentes ritmos, regiones y épocas. No necesariamente tendrán que ser infantiles, pero es adecuado que las letras sean accesibles por su simplicidad, sus temas conocidos, sus reiteraciones y que suelan estar acompañadas de gestos y movi-

mientos que permiten a los niños de alrededor de un año y más, participar imitando los movimientos simples que proponen los adultos. Paulatinamente, los niños irán repitiendo algunos sonidos o palabras de la canción que cantan los adultos. Es importante tener un repertorio conocido por los niños que se reitere con sistematicidad para que ellos puedan participar cada vez con mayor protagonismo.

Es interesante que el educador recupere las canciones de la comunidad en donde se encuentra el centro infantil, armando un repertorio rico y variado que socializará entre las familias y en la comunidad toda.

También conviene hacer escuchar interpretaciones instrumentales a los niños en vivo, si los adultos de la comunidad son músicos o dominan algún instrumento, la posibilidad para los pequeños de escuchar el instrumento en vivo enriquece las experiencias sensibles con la música. La presencia reiterada de instrumentistas promueve un acercamiento privilegiado de los pequeños con experiencias musicales intensas.

A su vez, y alrededor del año, ya es posible ofrecer a los bebés/niños instrumentos cotidiáfonos para explorar la sonoridad que producen sus acciones, a la vez que perciben la variedad tímbrica de los mismos. Serán instrumentos confeccionados por los adultos, que resulten seguros y permitan la manipulación de los pequeños; los educadores los propondrán y tal vez puedan recibir colaboración para su confección de las familias.

Algunas de las posibilidades son cotidiáfonos de parche (tambores, cajas, pellizcófonos entre otros) para percutir con la mano y banquetas. Los objetos de metal proponen sonidos tímbricos diversos, así llaves, argollas, campanillas, entre otros, producen al entrechocar sonidos diferentes a los que producen los de madera. Se pueden ofrecer entonces elementos de variados materiales (parches, metales, maderas, plásticos cuya sonoridad resulte grata) y que proponen diferentes tipos de movimientos (sacudir, percutir, golpear, chocar, entrechocar, etc.). También podrán ofrecerse instrumentos de viento, estos serán interpretados por los adultos ya que los niños pequeños difícilmente puedan hacerlo: diferentes elementos para soplar y producir sonidos al pasar por tubos y orificios el aire en movimiento (tubos plásticos acanalados, por ejemplo).

Los adultos tocarán estos instrumentos frente a los niños proponiendo movimientos y escuchas de sonidos; también tocarán con los niños, acompañarán melodías y canciones con ellos.

Al proponer melodías y canciones para escuchar es posible ofrecer la oportunidad de bailar. La música sentida en el propio cuerpo es una posibilidad adecuada desde muy bebés si los adultos bailan junto a los pequeños con ellos en brazos o frente a ellos; con los más grandecitos es posible realizar algunos pasos frente a los niños interpretando ritmos seleccionados, variados de diferentes patrimonios culturales es una propuesta que permite la escucha musical y expresa con el cuerpo la sensación que ese sonido produce.

Así el adulto enseña:

- A escuchar y explorar sonidos y movimientos con la música instrumental y cantada.
- A cantar participando y comunicando expresivamente con gestos, sonidos y movimientos.
- A disfrutar del lenguaje musical con su cuerpo en movimiento.
- A conocer y disfrutar de la escucha de diferentes ritmos musicales, instrumentos y canciones.



EL MANEJO DEL TIEMPO

Horarios de ingreso / asistencia semanal / pasaje de sala

El tiempo en las instituciones debe estar, centralmente, al servicio de los niños y de sus familias, y permitir una organización institucional adecuada para la tarea de cuidado y de enseñanza.

Por ello, será necesario que este sea flexible y adecuado a necesidades múltiples. Se requerirá de un acuerdo interno que tome en cuenta la tríada: niño, familia e institución. Acuerdo que tendrá una concreción particular, según la región, las distancias, las posibilidades institucionales y las de transporte, entre otras variables. Una vez alcanzado este acuerdo se explicitarán excepciones atendiendo a situaciones particulares. En todos los casos, siempre es preferible que los niños estén albergados en una institución que pueda recibirlos y acogerlos en un clima relacional agradable y seguro aunque sea, tal vez, algunas horas de la jornada o algunos días de la semana, a no poder acudir debido a una reglamentación rígida.

Es frecuente, que en este tipo de instituciones, se ofrezca un horario amplio de atención educativa para cubrir necesidades laborales y familiares diversas. Esto requerirá que el personal se organice en turnos que permitan cubrir la larga jornada institucional, con el apoyo de algún miembro del personal que colabora en los momentos de la alimentación o el cambiado. Es tarea de la coordinación organizar los horarios y la cantidad de adultos que se requieran en función de las necesidades que seguramente habrá que revisar y ajustar periódicamente. El personal de ambos turnos se comunicará la información de cada niño en lo atinente a su alimentación, deposiciones, sueño y alguna situación particular que requiera ser participada. Un cuaderno interno y/o una ficha sencilla y breve de seguimiento de cada niño permitirán que esta información se registre con la agilidad y la responsabilidad necesaria para una tarea eficiente que posibilite saber detalles de cada pequeño si la situación lo requiere.

Los horarios de ingreso de los niños suelen ser diferentes, pero siempre es necesario que los pequeños y sus familias sean recibidos por el adulto en forma personalizada y directa. En algunas instituciones, las familias ingresan a las salas, acomodan a los niños y sus pertenencias, los acuestan o los acercan al espacio de juego, conversan con los educadores y se retiran; en otras es el adulto educador el que se acerca a la puerta y allí los recibe y entabla un breve intercambio de novedades con la familia. Recordemos la necesidad de que cada grupo cuente siempre con dos adultos como mínimo, para permitir –en este caso– que uno esté con los pequeños mientras que el otro recibe al ingresante (tareas que se alternarán según sea el niño que ingresa y su figura clave).

Es necesario que los niños permanezcan con un mismo grupo de pares y de educadores, en un mismo espacio físico a lo largo de un año o más. Dado que los bebés y deambuladores necesitan de tiempo para establecer relaciones afectivas con los adultos responsables y con los demás niños, así como para incorporarse al ritmo diario de las actividades y sentirse seguros en el espacio físico. No se considera adecuado que periódicamente sean trasladados a la sala siguiente debido a sus mayores requerimientos espaciales.

Los pasajes anuales de sala de un grupo de niños deben realizarse con el acompañamiento de uno de los educadores, siempre en subgrupos y de manera gradual, para que el grupo pueda conocer el nuevo espacio físico, las actividades que en él se realizan, a la vez que establece relación con los nuevos adultos. La secuencia debería contemplar en primera instancia situaciones de juego; posteriormente se incorporarán momentos de alimentación, luego el cambiado y como última instancia los momentos de sueño. El período de tiempo se va ampliando sucesivamente, de forma tal que los niños, al principio, permanecen sólo un rato en el nuevo espacio y luego retornan a su sala, hasta que se incorporan en todas las actividades y son recibidos directamente en la nueva sala.

El período de inicio

Cuando los niños y sus familias ingresan por primera vez a una institución educativa integral, es menester que toda ella se predisponga para recibirlos, e invitarlos a que conozcan la cultura institucional. A su vez la institución y su personal deben estar abiertos a conocer y recibir a los nuevos integrantes y brindarles información y contención.

Es adecuado que el pequeño ingrese junto con un adulto responsable al espacio de la sala y allí, en conjunto con sus educadores, realicen las tareas de cambiado y juego, luego se sumará el momento de alimentación y por último el del sueño. En todos los casos, primero estas acciones las realizará el adulto familiar y luego el educador, de esta manera se buscará –de ser posible– respetar las formas personales que hacen a la crianza de ese niño.

Se entablará un diálogo sobre las pautas de cuidado de los pequeños que redundará en un intercambio e enriquecimiento mutuo entre familias e institución. Paulatinamente, el tiempo de permanencia será más prolongado mientras que la presencia del familiar responsable será más acotada, a la vez que el educador irá asumiendo cada vez más acciones con el pequeño. En ningún caso, estos tiempos serán fijados de manera rígida sino que surgirán de las posibilidades de la organización familiar e institucional y serán acordes a los requerimientos de los pequeños.

Se busca evitar situaciones de angustia de los niños que podrán ser tal vez superadas, si la familia se ve contenida, acogida, recibida por el centro educador, y si el espacio que se ofrece brinda calidez, cuidado, comprensión y una propuesta de juegos variados y diversos, respetuosos de la elección y gustos de los pequeños. Proponemos armar la sala con un espacio de multitarea (temática que se desarrolla en este material) y un sector de alimentación e higiene para recibirlos de manera acogedora.

En el caso de familias que necesiten o gusten permanecer un tiempo en la institución, es posible asignarles una tarea para que se mantengan ocupadas y colaboren; de esta forma se produce un intercambio que da tranquilidad a todos, a la vez que la institución se enriquece con un aporte valioso (armado de material, colaboración en la reparación de elementos, colaboración en la cocina, etc.).

Una jornada diaria en la sala de bebés

A modo de ejemplo, se esbozará una posible jornada en una sala de bebés.

Los adultos preparan los espacios de juego, ofrecen un espacio de multitarea en el sector de la colchoneta en el que se ubican cajas, alcancías para meter y sacar objetos variados, elementos que rueden para gateadores y con cordel para caminadores, un

sector de biblioteca con libros disponibles y otra caja/cesta con objetos para explorar. Se organiza el espacio con propuestas variadas que se arman y desarman.

A su vez, se controla el cambiador para verificar que pañales, oleo calcáreo, algodón, tollas de papel, solución para higienizar, estén disponibles y ubicados en su lugar, fuera del alcance de los pequeños. Se verifica que no haya desechos en los cestos para basura y que todo el espacio se encuentre en óptimas condiciones de higiene y seguridad.

El sector de alimentación tendrá lo necesario para la jornada con biberones rotulados e higienizados y sin restos de alimento, guardados en la heladera o respetando las modalidades institucionales de organización y cuidados higiénicos; leches para los pequeños que tomen mamaderas con sus rótulos indicando a quién pertenece para evitar confusiones innecesarias; chupetes limpios y guardados con el nombre del bebé, de ser posible en heladeras, para evitar contaminación.

Se recorre el sector de sueño verificando que todas las cunas tengan las sábanas en condiciones de higiene, se las cambia, si es necesario y se verifica que tengan disponible abrigo acorde a la temperatura de la jornada.

Dos adultos disponibles esperan la llegada de los niños, cada adulto recibe, de ser posible, a su subgrupo de niños, conversa con los adultos que los traen y se dispone a acomodar sus ropas para permitir una jornada de juegos y actividades. Una vez cambiados, alimentados si es el horario, o puestos a descansar si es el requerimiento del pequeño, se va produciendo un período de juego en el espacio preparado.

Un tiempo después se guardan los materiales, nombrándolos, pidiendo colaboración a los niños que puedan hacerlo y se dispone, si es posible, una salida al espacio exterior, o a un sector diferente de la institución, con la colaboración de alguna de las personas. Se traslada a los pequeños llevándolos en cochecitos, en brazos, de la mano o simplemente gateando por sí mismos. Es ideal que este espacio esté próximo a la sala, y de ser posible, que los niños estén en contacto con la luz natural y la visión de elementos de la naturaleza. Aquí se procederá a ofrecer, tal vez, juegos tradicionales de movimiento: en el regazo de los adultos y juegos de desplazamiento con el sostén de mano de los educadores; se armará este espacio para permitir otro tipo de juegos de movimiento con colchonetas, neumáticos, cubos de goma espuma, cajas grandes para entrar y salir, entre otras posibilidades.

Al regresar a la sala, se seleccionará música variada, de calidad, para escuchar, sonorizar con instrumentos cotidiáfonos, cantar; simultáneamente se otorga un tiempo para la higiene (pañales, rostro, manos, ropas que lo necesiten, etc.) para luego proceder a alimentar y hacer dormir a los bebés que lo requieran.

Se ordenará la sala para el momento del almuerzo, adecuando espacios para que los pequeños que ya ingieren alimento semisólido o sólido, se puedan ver entre ellos y con el educador. Se colocarán baberos, se verificará que todos tengan sus manos limpias y se alimentará a un grupo de no más de dos o tres niños por adulto, cada cual con su cuchara y su plato, mientras se les habla pausadamente, explicando qué come, comentando algo que esté vinculado con el momento de la ingesta y se le ofrece líquido en vasos o biberones según las posibilidades de cada uno.

A continuación, se higieniza a los bebes (pañales, manos, rostros, ropa, baberos), se oscurece un poco la sala respetando el horario de siesta, se invita a dormir a los que lo requieran, mientras que a los que ya lo han hecho se les prepara un nuevo espacio de multitarea en la colchoneta. Esta vez, un grupo de títeres y muñecos blandos; un equipo de cajas con tuberías para meter broches y objetos, etc. El cuerpo del maestro permitirá una variedad de juegos de crianza, de balanceos, de sostén, ocultamiento, un diálogo entre las acciones del niño y los movimientos que junto a los adultos ambos realizan.

Al estar despiertos la mayoría de los niños, es factible un nuevo recorrido del espacio exterior a la sala, en un circuito que resulte seguro y a la vez desafiante; si ya hay caminadores se podrán sacar a pasear coches o peluches con cordel.

Nuevamente en la sala, se puede generar un tiempo para escuchar poesías, o juegos con títeres, o leer libros, mientras la otra educadora cambia, alimenta o va entregando a los que se retiran.

Un sueñito de media tarde para algunos, genera una alternancia en momentos de juego, exploración, higiene, alimentación y sueño que caracteriza a la sala de bebés que tiene mucho de propuestas individuales con los niños, pero de equipo entre los adultos educadores.

Una jornada diaria en la sala de 1 y 2 años

A modo de ejemplo, se esbozará una posible jornada en una sala de 1 a 2 años.

Los niños de 1 y 2 años permanecen más horas despiertos y duermen un período central de siesta luego del almuerzo, dependiendo siempre de los requerimientos individuales.

Antes de comenzar la jornada, los educadores recorren el espacio observando que todo esté en condiciones de higiene y seguridad para la llegada de los pequeños (sector de higiene, sector de alimentación, sector de sueño). Se detienen en el espacio de juegos y lo preparan para la llegada de los pequeños. La sala tiene materiales estables: dos caballitos mecedoras, una pequeña trepadora de madera, una biblioteca con libros expuestos con sus tapas para poder ser seleccionados y una estantería con bloques blandos de goma espuma forrados. Estos materiales ubicados en sectores conocidos, y al alcance de los niños, dejan un sector de colchoneta disponible para el encuentro. Allí, los educadores ubican juegos para desarrollar la motricidad fina: unos enhebrados de mangueras con cordel con punta de birome (para afirmar el extremo del cordel y facilitar el enhebrado); un sector de pizarrón se complementa con una caja de tizas y trapitos para borrar, en otro sector de la colchoneta se colocan varios muñecos y unas mamaderas, cucharas, recipientes y cochecitos de paseo. Dispuesto así el espacio para múltiples tareas se espera la llegada de la mayoría de los niños quienes entran caminando o en brazos de los adultos, se les acomodan sus ropas en el cambiador y se dirigen a jugar y participar del encuentro con los otros. Los educadores intercambian novedades con cada familia, reciben con afecto a cada pequeño y participan del juego y las exploraciones que los niños van desplegando.

A veces, alguno de los niños llega dormido, luego de un largo viaje, se lo acomoda en su colchoneta en un sector preservado de la sala, se lo abriga, se le quita el calzado, etc., y se lo deja dormir, respetando su requerimiento individual.

Cuando decae el juego, se procede a guardar con la colaboración de los pequeños, los adultos solicitan por el nombre cada objeto indicando su ubicación, de este modo, se enseña a hablar, a ubicar objetos en el espacio: “bajo la mesa está el bebé me lo traes por favor”, y a colaborar ordenando y cuidando los juguetes, a la vez que se aprenden fórmulas de cortesía.

Luego sigue un momento para la escucha de cuentos usando un rotafolio o imágenes de los personajes centrales de la historia. El educador narra con un tono expresivo, al finalizar vuelve sobre el cuento y recupera algunos gestos de los niños ("yo vi cómo se reía Juan al escuchar que la hormiga Titina…").

Sigue entonces un momento para el desplazamiento y el juego motor. Lo ideal es trasladarse a otro sector de la institución al aire libre (de ser posible) en donde se encuentren: carritos de arrastre, carritos pie-pedal, trepadoras para explorar, caballitos de goma para saltar, pelotas, etc. Los adultos acompañan a los pequeños colaborando en sus desplazamientos, jugando con ellos u observándolos. En algún momento, se propone un juego tradicional de corro (salta la perdiz, hay que te corro…) rondas para dos, tres o varios niños.

De regreso a la sala, se procede al lavado de manos, higiene de pañales, uso de bacinillas para los que ya comienzan a utilizarlas (luego de los dos años).Mientras un adulto realiza estas acciones con los pequeños, el otro arma un sector con títeres para mirar y jugar: con su títere hace acciones frente a los nenes (el títere camina, se esconde y aparece, se peina, llora y come, no quiere comer y se duerme etc.). Entrega una caja con títeres a los niños y juega con su títere y los títeres de los niños, utilizando accesorios si es necesario (peines, cucharas, telitas /mantitas para dormir, mamaderas etc.).

Cuando todos los niños están preparados se procede a guardar los elementos de juego y se prepara mesas y sillas para el almuerzo que puede realizarse en la misma sala o en un comedor.

Los niños menores de 2 años se ubican en las mesas con 3/4 niños, con un adulto que se sienta con ellos y colabora con la alimentación. Conviene ofrecer dos cucharas: una la maneja el niño y la otra el adulto que colabora sin forzar para que se realice la ingesta. Los de 2 años ya pueden comer solos y para ello es adecuado ofrecer tanto cucharas como tenedores, según el tipo de alimento que se trate. En ambos casos, este es un tiempo de encuentro con otros, donde la palabra que comunica estará presente acompañando el almuerzo y las relaciones entre ellos.

Al finalizar, se higieniza a cada pequeño y se los dispone para que duerman (se limpian rostros, manos, ropas, se cambian pañales si es necesario, se retira el calzado). Generalmente, la mayoría duerme en colchonetas con fundas y frazadas o sabanitas. Los adultos pasan acariciando, cantando, arrullando a cada niño que lo requiera y respetando

los rituales que cada uno tiene para dormir (darle un muñeco, acariciarle la espalda o el rostro etc.). Seguramente si hay niños que no duermen se les permite levantarse, pues son los que no necesitan hacerlo, ya que llegan más tarde a la institución. Con este grupo se arma un sector de libros para mirar, se les propone acompañar a los adultos dibujando, mientras los educadores escriben o preparan materiales.

Cuando los niños van despertando de la siesta, se los higieniza, usan las bacinillas, cambian los pañales, se lavan sus caritas y manos, se acomodan las ropas y se los calza. Se dispone de un nuevo espacio de actividad: en un sector se coloca una mesa con arcilla para modelar, se cubre la mesa con un nylon sujeto con cinta engomada, se entregan bloques de 15 cm por 15 cm aproximadamente a cada niño y se los invita a explorar y modelar, un adulto sentado a su altura los observa, propone acciones, imita otras, generando un clima de sensibilidad estética hacia sus producciones. Al terminar se guardan los bloques de arcilla en bolsas de nylon para que conserven su humedad y puedan ser utilizados nuevamente. Se lavan las manos y se dispone al grupo para merendar. La merienda se sirve en las mesas, en vasos de pico para los más chicos y tazas para los mayores.

La jornada continua mientras algunos son retirados y otros se disponen a jugar construyendo con bloques de plástico.

Los nenes de 1 y 2 años tienen infinidad de propuestas para realizar a lo largo de una jornada y su interacción con los otros niños y con los adultos es claramente más fácil de organizar grupalmente que con el grupo de bebés. Con estos niños es necesario estar muy atentos dado que sus nuevas adquisiciones motrices los conducen a exploraciones, a veces peligrosas.

LOS ESPACIOS INSTITUCIONALES

Introducción

Se define el espacio considerando su aspecto físico y los elementos materiales que en él se hallan. En los diversos espacios se establece un sistema de relaciones entre niños y adultos, entre los mismos niños, y entre todos los miembros de la comunidad educativa. A este entramado de interrelaciones e interacciones entre el espacio y los sujetos lo denominamos ambiente. En ese ambiente organizado por los educadores, se desarrolla cotidianamente la propuesta pedagógica y se convierte en el "territorio vital" en el que los niños aprenden.

El espacio **modifica a quien lo transita, al mismo tiempo quien lo transita modifica el espacio**. Los educadores toman decisiones respecto a la disposición de los objetos equilibrando la necesaria previsibilidad acerca de la distribución y organización que los niños encontraran cotidianamente en su sala y en las otras dependencias de la institución, y el desafío que el propio espacio debe ofrecer para posibilitar nuevos aprendizajes.

Es necesario tener presente las características y necesidades de los niños al definir la conformación de los espacios. Así, por ejemplo, los bebés necesitan ambientes dispuestos de modo diferente a los que precisan los niños de 1 y 2 años, por las diferencias en sus movimientos, tipos de desplazamientos, necesidades de exploración y juego. Por ello, organizar el espacio, es una tarea a ser considerada en la planificación y desarrollo de cada una de las actividades. El educador encuentra en el espacio una **herramienta al servicio de la enseñanza**.

"Los modos en que se organizan los espacios y el equipamiento disponible representan la expresión material del tipo de tarea que cada institución desarrolla y forma parte de las relaciones y propuestas que allí se ofrecen" (ME, 2013). Considerar todos los espacios de la institución, en tanto lugares donde los niños pueden aprender, posibilita

la variación y aprovechamiento de todos los ambientes, al tiempo que revela cuánto se confía en las posibilidades de los niños, cómo se promueve su autonomía , cómo se los cuida y se les enseña a cuidarse.

El espacio, una responsabilidad ética y estética

La organización general de los espacios requiere de responsabilidades éticas y estéticas, sustentadas en los derechos de los niños. Ejercer este compromiso implica ofrecer cuidados, límites, confianza, sostén, recursos simbólicos y culturales. En este sentido, la **responsabilidad ética** está ligada con la puesta a disposición de un lugar habitable: seguro, higiénico, cuidado, que posibilite la construcción de sentimientos de seguridad y confianza.

En cuanto a la **responsabilidad estética**, los niños tienen derecho a crecer en entornos agradables en relación con la selección de colores, imágenes, luces, sombras, aromas, sonidos, etc. Un entorno armónico es un factor importante para la calidad de vida de quienes habitan esos espacios, tanto adultos como niños.

Y aunque muchas veces los espacios de las instituciones no han sido especialmente diseñados para la atención de niños pequeños, será necesario organizarlos y optimizarlos para convertirlos en un espacio que enseñe.

Su cuidado es tarea de todos los adultos que transitan la institución: directivos, coordinadores/as, educadores/as, auxiliares, comunidad educativa, organizaciones de la comunidad, etc.

Acerca de la seguridad

> "Los límites son formas con las cuales tratamos de que los chicos no hagan cosas que pueden dañar a ellos o a otros. Porque en realidad, el límite no es solamente algo que tiene que ver con la convivencia, también tienen que ver con enseñarles a proteger su propia vida. Los niños no aprenden por ensayo y error a vivir. No se puede aprender a vivir por ensayo y error, con lo cual uno pone ciertos límites desde muy temprano, con las cosas que le pueden dañar y con las cosas que pueden dañar a los demás" (MECyT 2008).

Los educadores ofrecen protección y seguridad al niño para que se atreva a experimentar, explorar e investigar. No prever estos cuidados hace que, realicemos un uso desmesurado del no: “no toques esto”, “cuidado acá, no se puede”, “no te subas”, “no te acerques,” etc. con las consecuencias que tiene para la tarea del educador y para el desarrollo de los chicos. En palabras de Silvia Bleichmar, “El límite debe informar al niño lo que se espera de él [...] En lo posible es mejor decirle lo que debe hacer, (o poner a disposición lo que puede tocar) antes que decirle lo que no debe hacer (o estar permanentemente diciendo no toques esto o aquello). Los chicos escuchan más cuando se enuncian los limites de manera positiva”(MECyT, 2008).

Aspectos a tener en cuenta en la organización de los espacios:

- Disponer en varios lugares a la vista de los adultos, *planos que indiquen* las salidas de emergencia, matafuegos, tablero eléctrico, zonas de seguridad y de riesgo. Al mismo tiempo, tener en un lugar visible para todo el personal, un *listado de números de teléfono* a dónde llamar en caso de emergencia: bomberos, ambulancia, etc.
- *Accesos:* puertas amplias y apertura hacia el exterior, de manera tal que permitan una rápida salida en caso de emergencia.
- *Pisos:* es ideal que no existan desniveles en/entre las salas, pasillos y otros espacios dentro de la institución. Asimismo, que en las salas los pisos sean cálidos, fáciles de limpiar, que amortigüen las caídas, bien pegados y sin astillas (en el caso de pisos de madera).
- *Paredes:* lisas, fácilmente higienizables, pintadas de colores claros y cálidos. En caso de existir columnas, estas tienen que tener los bordes redondeados.
- *Sistema eléctrico:* debe instalarse un disyuntor y los artefactos eléctricos, tomacorrientes y llaves de luz, deben estar fuera del alcance de los niños a más de 1,30 mts. del piso. En caso que el tomacorriente y la llave de luz estén a su altura, deben taparse.
- *Sistema de calefacción:* los calefactores o estufas, deben estar elevadas y/o tener protección para evitar quemaduras.
- *Ventilación y luminosidad:* todos los espacios de la institución deben permitir una correcta ventilación y la utilización de luz natural la mayor parte del día.
- *Aberturas:* Los vidrios de las ventanas o puertas deben ser irrompibles, o contar con láminas protectoras adhesivas. Evitar, de ser posible, la existencia de puertas de vidrio, y, en caso de existir colocar bandas de color u opacas a la altura de la vista para hacerlas mas visibles. Las *ventanas* internas pueden ubicarse a

la altura de los niños, para que puedan ver a través de ellas, pero para las que dan a la calle, la altura sugerida es desde aproximadamente 1,30 cm. del piso y casi hasta el techo para permitir una buena iluminación.

- *Sanitarios:* deben contar con ventilación adecuada y en cantidad suficiente para el número de adultos y niños
  - *Baños para los adultos:* es importante que estén apartados de los sanitarios para los pequeños.
  - *Baños para los niños* de más de un año, estarán en la sala y se requieren, en general, inodoros pequeños con la tapa de baño correspondiente. En caso de no tener inodoro pequeño es importante que tenga una tapa que se adapte al tamaño de los pequeños. La cantidad de inodoros, es de dos cada 15 niños. Para preservar la intimidad colocar una cortina o puerta. En este caso, debe haber una distancia entre 20 y 25 cm de espacio libre para que el niño pueda salir en caso que la puerta se trabe. No es necesario disponer baños para varones y para nenas.
- *Piletones o piletas para el lavado de manos:* se ubicarán cerca de los baños de los niños y estarán a una altura que les permita higienizarse solos. En la medida de lo posible, es importante disponer de agua caliente y fría para una mejor higiene. Es recomendable que tengan espejos colocados a la altura de los niños.
- *Equipamiento y mobiliario:* es necesario que se confirme el "buen" estado de cada uno de los muebles y objetos que se ponen a disposición de los niños.
  - *Estanterías:* si están empotradas o amuradas a la pared, se debe comprobar la solidez y seguridad en los soportes. La altura puede variar en tanto se utilice para los niños o para los adultos. En caso de ser para los adultos, verificar que la altura sea mayor que la altura de un niño.
  - *Mesas:* bajas con puntas redondeadas, sin bordes filosos, con maderas o fórmicas pegadas sin astillas, con patas firmes para resistir el peso de los objetos que se colocarán en ellas.
  - *Muebles:* con "patas" o ruedas resistentes al peso de los materiales que albergarán, con un ancho proporcional al alto, o sea con suficiente base para sostener la altura y el peso del mueble.
  - *Cunas:* si son con barrales, tendrán una separación entre las barras de no más de seis cm para que el niño no pase su cabeza y que el educador pueda verlo (cuando esté dormido). Algunas, visiblemente identificadas, estarán reforzadas en la base y tendrán ruedas grandes, para que en caso de emergencia puedan salir del lugar con varios niños dentro y así desplazarse con mayor rapidez.

Acerca de la higiene

Los niños pequeños perciben y reconocen el mundo a través de la boca, recorren el espacio "gateando", se incorporan sosteniéndose de los objetos, barandas, sillas.

Por ello, es imprescindible poner a disposición espacios y objetos en las condiciones de limpieza necesarias para el cuidado de la salud infantil. Además, la higiene se realizará con la periodicidad necesaria según el sector y/o superficie.

Acerca de la sonoridad

- Los ruidos, los sonidos, la música y los silencios ocupan un lugar importante a la hora de pensar en el espacio. Contar con salas con un cierto aislamiento sonoro permitirá mayor intimidad para que los niños y los adultos se escuchen o disfruten del silencio. Si bien es conveniente la presencia de la música, esta no debe oírse en forma permanente, para que los niños puedan oírse a sí mismos, entre ellos y con sus educadores, así tendrán oportunidad de reconocerlos y reconocerse en sus sonidos, en sus voces.
- Si se cuenta únicamente con un aparato de radio, será conveniente sintonizar aquellas estaciones que transmiten música, y en volúmenes de sonido bajo.
- Para controlar el nivel de ruidos que se producen en una institución es conveniente utilizar algunos elementos que permiten absorber los sonidos: tal como cartones (son ideales los maples de huevos) colocados sobre la pared, telas gruesas en las cortinas de las ventanas, espuma de goma pegada en la parte interna de mesas y sillas, almohadones y alfombras.

El espacio exterior

El juego al aire libre brinda nuevas oportunidades a los niños pequeños: la luz natural, el aire y los olores del espacio exterior o de la naturaleza proporcionan nuevas percepciones.

- *Acceso:* es importante que el acceso al lugar sea en un mismo nivel o con rampas que faciliten el traslado de carros y/o coches de bebés.

- *El espacio exterior* puede contar con una zona de parque o tierra con árboles y plantas, o bien, se podrán colocar macetas o canteros con plantas.

Asimismo, es necesario planificar la distribución de diferentes sectores de juego: un lugar para algunas estructuras (como trepadoras, hamacas, etc.) otro para jugar con agua o arena, otro para usar rodados o desplazarse llevando carritos, y una zona para realizar diferentes exploraciones con "elementos acústicos, visuales, táctiles, olfativos que ofrezcan la oportunidad de escuchar (elementos naturales, de percusión), de ver (caleidoscopios, transparencias de colores), de tocar (materiales duros y blandos, densos o fluidos, secos o húmedos, suaves o rugosos) e incluso de oler (vegetación con fragancias)" (MECyT, 2008).

- Las estructuras de juego requieren ser construidas con materiales que faciliten la durabilidad, la higiene y el mantenimiento del equipo. No deben emplearse componentes tóxicos ni elementos metálicos que se oxiden o puedan ser conductores de electricidad. Los metales deben estar pintados, galvanizados o haber recibido tratamiento para prevenir la oxidación. Una buena alternativa es la madera, cuidando que esta haya recibido un tratamiento adecuado para evitar el desprendimiento de astillas, susceptibles de provocar lesiones. Los materiales sintéticos tampoco deben astillarse ni agrietarse.
- La distribución en un predio de cada uno de los elementos a instalar, ya sea juegos o equipamiento, requiere de la medida previa de las dimensiones de las aéreas que ocuparán, agregando al espacio propio de cada juego, el espacio de uso alrededor. Las diferentes normas sobre equipos de juego incluyen cálculos y tablas para determinar las áreas libres de seguridad requeridas para cada equipo, en función de sus características y posibilidades de uso" (MECyT, 2008).
- Las escaleras pertenecientes a los elementos de juego, necesitan tener una inclinación constante, con escalones equidistantes y de construcción uniforme. Si el tramo es de largo recorrido, es necesario prever descansos intermedios. Para evitar resbalones, la superficie debe ser antideslizante. Además, requiere pasamanos o baranditas en ambos lados que aseguren un agarre eficaz.

Por último, aún con todas estas advertencias, lo más **importante es la mirada atenta de los educadores sobre los movimientos de los pequeños, acompañándolos y compartiendo con ellos las actividades en estos espacios.**

Espacios de uso común (para adultos y/o niños)

Los espacios de uso común incluyen salón de usos múltiples, pasillos, sectores para guardar materiales, baños, cocina.

- *Pasillos:* este espacio se presentará sin obstáculos para permitir a los niños una marcha más segura. Los pasillos pueden utilizarse, también, para desarrollar actividades con los niños, por ejemplo, para jugar con los juguetes de arrastre.

Las paredes de los pasillos de acceso a la institución o del salón de usos múltiples, dispondrán de espacio para carteleras, donde brindar información a las familias sobre actividades realizadas o a realizar, exposición de fotos y/o dibujos de los niños. Otra propuesta es incluir información sobre temas relevantes, como campañas de vacunación, consejos sobre alimentación, selección de juguetes para los niños, etc.

- *Espacio para guardar objetos o juguetes de uso común:* este sector será utilizado por los adultos, y tanto el mobiliario como los materiales tendrán accesibilidad, cuidado, mantenimiento y visibilidad. Estanterías de fácil acceso y seguras. Materiales para compartir como por ejemplo zapatillas de arrastre, juguetes plásticos para trasvasar, telas de diferentes texturas y colores para ambientar las salas en diferentes momentos de juego, etc.
- *Espacios de usos múltiples y/o comunes:* que permitan el desarrollo de diferentes actividades, tanto una reunión con familias, como un espacio de juego, tomar una merienda o desayuno especial, o para desarrollar actividades con las familias y los pequeños. Por el uso que se prevé, conviene que sean de fácil acceso, amplios, sin mobiliarios a la altura de los pequeños.
- *Cocina:* es importante destacar que sea uso exclusivo de los adultos.
- *Biblioteca:* este espacio requiere de comodidad y luminosidad. Con muebles o estantes que permitan tener libros a la vista y al alcance de las manos de los pequeños. En el piso se dispondrán colchonetas o alfombras para que puedan sentarse o recostarse para disfrutar al escuchar un cuento breve o mirar un libro.

Salas para los grupos de niños[9]

La organización de estos espacios tiene que responder a las necesidades de las diferentes edades y a las posibilidades de los niños; al mismo tiempo debe contemplar sectores para las actividades cotidianas (alimentación, higiene, y descanso), y sectores para el desarrollo de otras actividades como las propuestas de juego, exploración, experiencias estéticas y el encuentro con pares.

La ubicación de los muebles dependerá del espacio del aula, verificando que no haya exceso de mobiliario. Asimismo, es conveniente evitar imágenes/dibujos pegados en los vidrios de las ventanas, dado que en ocasiones reducen la luz y la visión del paisaje.

En las paredes de la sala, se sugiere ubicar a la altura de los niños imágenes variadas, como por ejemplo fotos de los niños en instancias individuales y grupales que permitan evocar situaciones vividas, imágenes significativas de espacios sociales y naturales, o imágenes de niños de diferentes etnias y grupos culturales, así como también reproducciones de obras de arte.

Sala de bebés

Esta sala requiere organizar cuatro sectores: de exploración y juego, de alimentación, de cambiado y de sueño.

- **Sector de juego y de exploración**

  Se sugiere disponer de una o varias colchonetas higienizables de gran tamaño para albergar a los bebés en torno a una propuesta común. En este espacio los niños pueden encontrar juguetes a su alcance, propuestos por un adulto.

  Los materiales y juguetes pueden ubicarse en bolsas colgadas, en estantes o cajones. También en un cajón sólido es posible colocar muñecos, pelotas, autos, sonajeros, elementos de arrastre, carteras, trompos, etc.; dispuestos para ser ofrecidos por los adultos o de libre acceso para los niños.

[9] Se retoman ideas del texto: *Construyendo experiencias de enseñanza y cuidado en las instituciones para la primera infancia* (Ministerio de Educación de la Nación, 2013).

Asimismo, algunos materiales de exploración como la cesta del tesoro: objetos de diferentes temperaturas (metal, madera, tela), con sonoridades variadas, de distintos tamaños, con diversas texturas, etc., deben tener un lugar separado para ser guardados en su conjunto y ofrecidos en un equipo.

Los libros de cuentos y títeres pueden permanecer ordenados y guardados fuera del alcance de los niños, para ser presentados y ofrecidos en el momento oportuno.

En la medida de lo posible, se recomienda que la ambientación incluya un espejo irrompible para que los niños exploren su propia imagen, desplieguen juegos compartidos, se reconozcan a sí mismos y se inicien en la construcción de su esquema corporal, en este sentido se sugiere, además, un barral en la pared a 50 cm del piso, aproximadamente.

Es importante que los adultos que ingresan a este espacio tengan presente la necesidad de respetar la higiene de los pisos, cuidando el calzado, dado que portan suciedad en las suelas. En algunos casos, se puede optar por ingresar sin el calzado y con medias. O delimitar el sector por donde se puede transitar con calzado del sector por donde sólo se transita descalzo.

- **Sector de alimentación**

Para la alimentación o lactancia, es importante generar un ambiente de intimidad y tranquilidad. Por ello, es recomendable contar con sillas cómodas para los adultos que darán en brazos los biberones, habilitar un sector para que las madres amamanten y otro para que las familias que puedan hacerlo, alimenten a los pequeños (en el caso de instituciones cuyos familiares trabajen o estudien en el mismo edificio o en lugares cercanos). Asimismo, es recomendable que los niños que ya reciben alimentación sólida compartan este momento con sus compañeros. En caso de no disponer de sillas bajas con apoyabrazos ajustadas a la altura de la mesa, las sillas altas para bebés, cumplen la misma función.

Las instituciones que albergan bebés necesitan contar con un espacio específico donde, a modo de una "cocina de leche" se puedan preparar, higienizar, calentar y refrigerar las mamaderas o las papillas en los distintos momentos de la jornada. En algunas instituciones este sector está dispuesto fuera de la sala, en una cocina. En este caso, es preciso que tengan un lugar diferenciado del resto de los alimentos.

- **Sector de higiene**

Para el momento de la higiene de los bebés es preciso disponer de una mesada o un cambiador firme y seguro de material higienizable, ubicado a la altura de los adultos y de una pileta con ducha de mano con agua caliente y fría, para completar de forma adecuada la higiene corporal de los más pequeños. Estantes ubicados a disposición del adulto contendrán los elementos comunes como el óleo calcáreo, algodón, pañales, etc. La ropa de recambio de cada bebé, como su toalla personal, estarán ubicadas de forma tal que el adulto no tenga que moverse y pueda, en todo momento, sostener y cuidar al bebé evitando posibles caídas.

El sector contará también con perchero y pizarra o anotador grande para las notas relevantes respecto de la alimentación y cambiado de los niños y un estante para el guardado de elementos necesarios.

- **Sector de sueño**

En este sector es importante permitir el contacto visual con los otros sectores para garantizar el cuidado por parte de los adultos durante el período de sueño de los bebés/niños. Asimismo, se requiere de cunas individuales con espacio suficiente para que los educadores puedan acercarse a los bebés.

Sala de 1 y 2 años

- **Sector de juego, exploración**

Se sugiere disponer de un espacio amplio que permita a los niños reunirse para escuchar un cuento o jugar con diferentes elementos.

Algunos de los materiales pueden ser de libre acceso de los niños, por ejemplo, pueden ubicarse en estantes o cajones a los cuales los niños puedan acceder de manera autónoma, lo que les permitirá elegir libremente de acuerdo a sus intereses. Los elementos deben ser seguros, higiénicos y, como se ha dicho, no poseer piezas más pequeñas que el tamaño de una nuez para evitar que los niños puedan tragárselos o metérselos en los orificios del cuerpo.

En la medida de lo posible, se recomienda que la ambientación incluya un espejo irrompible para que los niños exploren su propia imagen, desplieguen juegos compartidos, se reconozcan a sí mismos y se inicien en la construcción de su esquema corporal.

- **Sector de alimentación**

Para la alimentación es importante contar con un espacio con mesas y sillas acordes a los tamaños de los niños (cuidando que las sillas para los menores de 2 años posean apoyabrazos para evitar caídas). En algunas instituciones la alimentación de los niños de estas edades suele hacerse en espacios comunes (comedor), mientras que en otras se realiza en la misma sala.

- **Sector de higiene**

Los niños sin control de esfínteres deben ser higienizados por el adulto, por lo que es necesario disponer de un cambiador firme y seguro dado que los niños tienen mayor movilidad. Asimismo, se podrá disponer de un espacio que permita cambiar al niño parado (cuando no esté muy mojado o con materia fecal). Los cambiadores contarán con una pileta con ducha de mano para completar de forma adecuada la higiene corporal y la cercanía de los baños permitirá tirar la materia fecal de los pañales.

Para los niños con control de esfínteres, se contará con bacinillas e inodoros pequeños.

- **Sector de sueño**

Los niños de 1 y 2 años pueden descansar o dormir en colchonetas o catres individuales higienizables, con fundas de tela y mantas. Su almacenamiento ha de preservar la higiene.

La ubicación de las colchonetas debe permitir el contacto visual con los otros sectores para garantizar el cuidado por parte de los adultos durante el período de sueño de los niños.



LOS MATERIALES

La seguridad, la higiene, la estética

Es el educador quien elige los materiales que entregará a los bebés y niños, por ello es necesario que su selección sea cuidadosa en función de la seguridad que estos ofrecen. Recordemos que algunos plásticos resultan aleaciones perjudiciales para la salud, o se pueden romper con facilidad y por ello se vuelven peligrosos, ya que los fragmentos pueden ser ingeridos o lastimar a los niños. Los materiales de pequeño tamaño no pueden ser ofrecidos sueltos a los niños, salvo que estén dentro de contenedores transparentes cerrados con cola de pegar (por ejemplo bolitas en pequeñas botellas transparentes llenas con agua y con la tapa pegada, envases de cosméticos con tapas sostenidas con cordeles para ser enroscados por niños de 2 años y más). Es recomendable que los objetos que se ofrecen sueltos no presenten un tamaño menor al de una nuez, para garantizar seguridad a los niños.

La higiene será otra variable a tomar en cuenta al pensar en los materiales que se ofrecen; recordemos que los niños se los llevan a la boca por lo que estos deben estar limpios con el propósito de minimizar contagios, por lo que frecuentemente deberán ser higienizados con una solución de agua con una décima parte de lavandina.

Son ideales, para los más pequeños, la colocación de móviles ya que permiten fijar la mirada y seguir su movimiento con la vista. Es posible seleccionarlos con criterios estéticos, hay varios artistas plásticos que trabajan en la producción de ellos, pueden ser referentes inspiradores. También es posible colocar en los espacios sobre los cambiadores, por ejemplo, móviles sonoros que al moverse producen sonoridades gratas para su escucha.

Se sugiere la presencia de plantas en el espacio interior ya que agregan una nota natural, generando un ambiente cálido y grato a la vista. Las plantas, ubicadas cerca de una entrada de luz natural, pueden ser motivo de miradas de los pequeños y de exploraciones de los más grandecitos. En el espacio para los bebés, es adecuado que haya elementos de juego a su alcance. Un cajón sólido, limpio, o una caja de cartón contendrá

un equipo de juegos y materiales para que los niños puedan servirse a gusto y explorar y jugar cuando lo deseen. A modo de ejemplo, y dependiendo del número de niños de la sala y de sus edades, estos podrían ser: tres pelotas de tela o media; tres telas/pañuelos para usos variados; tres peluches con cordel; tres sonajas con diferentes sonoridades y variados modos de producir el sonido; tres títeres adecuados para la mano del adulto y con posibilidades de manejo para los niños; tres cucharas y recipientes como para comer; tres bebés; tres carritos/coches, elementos que se desplacen; tres bolsas contenedoras de tela pequeñas para meter y sacar, guardar, llevar y traer; etc. Estos materiales disponibles deben ser cambiados e higienizados frecuentemente.

Para complementar los materiales permanentes, es interesante contar con una biblioteca fija a la pared, para evitar que se caiga, que contendrá libros, tarjetones con texto e imagen para que sean mirados por los niños y leídos por los adultos. Se agrega también la posibilidad de algún juego que invite al movimiento adecuado para los más grandes: caballitos, mecedoras, hamacas, pequeñas trepadoras, son algunas opciones muy adecuadas para armar este espacio permanente. Un reproductor de música, o una computadora resultará un complemento adecuado ubicado fuera del alcance de los niños.

En un sector cercano (armario, sala de materiales) y/o en estantes a altura, es factible ubicar material para que sea utilizado al armar espacios determinados, o para variar el material permanente. Así, por ejemplo, habrá materiales para la propuesta de la cesta de los tesoros o de los juegos heurísticos; o material para juegos motores; o una cesta de los sonidos con variedad de cotidiáfonos, o un equipo de títeres y accesorios; o grandes cajas de cartón para arrastrar y jugar, (estas pueden presentar: orificios para meter elementos, espejos irrompibles para mirarse, elementos sonoros adheridos para sonorizar, etc.). No es recomendable que todos los materiales estén siempre a la altura de los pequeños ya que resultaría una sobreestimulación innecesaria y complicaría el cuidado y el orden de los elementos, pero –para que los espacios sean significativos– es necesario evitar ambientes despojados. Son muchas las posibilidades para crear espacios con propuestas para los niños.

El armado de espacios de multitarea

Ofrecer diferentes posibilidades en forma simultánea para los niños pequeños permite reconocerlos como sujetos que pueden elegir, y habilita un espacio en el que se respetan sus tiempos personales de atención y permanencia y sus elecciones de com-

pañía, es decir, el poder elegir con quiénes van a jugar, explorar, probar; sobre todo en los niños de 1 año y medio y más que ya evidencian elecciones más personales.

La propuesta contempla varios espacios armados por los adultos atendiendo a actividades que se sostienen en el tiempo y cuya reiteración ofrece enseñanzas y aprendizajes sistemáticos. Para ello, la selección de los materiales y el armado de sectores es central.

"¿Cómo complejizar la propuesta del juego en sectores? Incorporar nuevos materiales, modificar sus combinaciones, retirar un material de la escena, serían modos posibles de promover nuevos aprendizajes en los chicos. Así por ejemplo, en el sector de plástica, un grupo de niños "descubrió" nuevos colores. En los días subsiguientes, el maestro les ofreció hojas de color como soporte y nuevos colores para probar otras combinaciones" (Serulnicoff, Massarini y Negri, s./f.).

Otras veces con los mismos materiales el maestro presentará nuevas propuestas: por ejemplo en una situación de juego dramático podrá proponer acciones diversas con los mismos elementos en los que involucrará a los pequeños al ofrecerles participar.

El juego en sectores es una fuente muy adecuada para generar climas de participación calmos y placenteros en los pequeños, a la vez que permite enseñanzas y aprendizajes seleccionados con continuidad y variedad adecuadas a las necesidades y posibilidades de los niños.

Listado de materiales que se les puede pedir a las familias

Con los materiales que a continuación se proponen se pueden generar variados espacios de multitarea que permitan juegos de exploración, dramáticos y motrices, que el maestro preparará con la colaboración de la comunidad.

Material de desecho

- Botellas plásticas de agua mineral o gaseosas.
- Potes plásticos de yogurt, queso, postres, helado, etc.
- Bandejas de telgopor.
- Envases de telgopor de los helados.
- Envases transparentes con tapa.

- Envases de los desodorantes a bolilla.
- Latas de duraznos, tomates, atún, paté sin bordes filosos.
- Tapas de metal y de plástico.
- Palitos de helado.
- Placas radiográficas.
- Trozos de esponja o goma espuma.
- Tubos de cartón de papel de cocina o de papel higiénico.
- Cajas de cartón grandes.
- Cajas de cartón pequeñas de medicamentos y de alimentos.
- Álbumes de fotos vacíos, los que habitualmente dan en la casa de fotos.
- Revistas y diarios.
- Retazos de tela.
- Lanas, piolín, cintas.
- Corchos.
- Piedras de tamaño mediano.
- Trozos de palo de escoba.
- Trozos de madera lijados para que no lastimen.
- Trozos de mangueras.
- Cepillo de dientes en desuso.
- Trozos de caños de electricidad.
- Elásticos, gomitas de pelo.
- Rollos de papel de fax.
- Conos de hilos de cartón o plástico.
- Espirales de anillados.
- Cajas de los CD.
- Carreteles de cable telefónico.
- Tarjetas de teléfono.
- Caracoles, piñas, frutos, semillas.
- Espejos a los que se debe pegar contact por arriba o marcos de telgopor.
- Envases de diferente tipo como shampoo, crema, etc.
- Tubos plásticos de los envases de soda.

Elementos en desuso que pueden tener en las casas

- Utensilios de cocina de plástico o de metal, como por ejemplo: tazas, vasos, fuentes, ollas pequeñas, etc.
- Mazos de cartas que quizás no se usen por estar incompletos.
- Cepillos de uñas o de lavar la ropa que estén en desuso.

- Llaves que ya no se usen.
- Broches de madera o plásticos.
- Ruleros, peines.

Es necesario, revisar que todos los materiales estén en buenas condiciones de estado y de higiene, para evitar inconvenientes e incrementar la potencialidad de juego que los mismos ofrecen.



A MODO DE CONCLUSIÓN

Las instituciones que se ocupan del cuidado y la educación de la infancia tienen como tarea y responsabilidad poner al alcance de los niños todo aquello que las generaciones anteriores han ido construyendo (la cultura, las tradiciones, la lengua). Este objetivo se alcanza a través de las miradas, los gestos, las palabras, la disposición del espacio, las propuestas y los materiales que los educadores día a día ponen a disposición de los niños.

La relación entre la institución y la familia es compleja y está sujeta a conflictos, tensiones y contradicciones propias del bagaje cultural, histórico y social en el que se inscriben las prácticas de crianza. Pero la apertura, el lugar que se da a este encuentro, es una certeza, así como lo es la confianza en la familia, en su capacidad, en lo que sí sabe y sí puede y el convencimiento de que, ni familia, ni institución, ni comunidad, pueden solos. La participación y la comunicación son puentes que ponen en diálogo a unos y a otros, creando condiciones de acompañamiento y sostén del sujeto en desarrollo.

La relación entre familias e instituciones tiene sobre todo potencia porque, siempre, todos algo pueden y tienen qué hacer para sostener la infancia, y es desde ahí que se comprende el proverbio africano **Para educar a un niño hace falta toda una tribu.**



BIBLIOGRAFÍA

Barcena, F. y J. C. Melich (2000): *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad,* Barcelona, Paidos.

Bruner, J. (1986): *El habla del niño,* Buenos Aires, Paidós.

Bruner, J. (1989): *Acción, pensamiento y lenguaje,* compilación de J. Lianza, Madrid, Alianza

Cabanellas, I y C. Eslava (coords.) (2005): *Territorios de la infancia. Diálogos entre la arquitectura y pedagogía*, Barcelona, Graó.

Calmels, D. (2001a): *Del sostén a la trasgresión,* Buenos Aires, Novedades Educativas.

Calmels, D. (2001b): *Espacio habitado. En la vida cotidiana y la práctica psicomotriz,* Buenos Aires, Novedades Educativas.

Carli, S. (1999): *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad,* Buenos Aires .Santillana.

Dabas, E. (comp.) (2010): *Viviendo redes. Experiencias y estrategias para fortalecer la trama social,* Buenos Aires, Ciccus.

Dirección General de Cultura y Educación (2008): *Diseño curricular para la Educación Inicial,* Provincia de Buenos Aires.

Duprat, H.; S. Estrin y A. Malajovich (1977): "La institución y la comunidad", en *Hacia el jardín maternal,* Buenos Aires, Búsqueda.

Goldschmied, E. y S. Jackson (2000): *La educación infantil de 0 a 3 años,* Madrid, Morata.

Ley Nº 26.061: Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes.

Ley Nº 26.206: Ley de Educación Nacional.

Marotta, E. (2009): "Tejiendo redes para una crianza compartida", en AAVV, *Educación inicial: estudios y prácticas*, Buenos Aires, 12ntes.

Ministerio de Educación de la Nación (2010): *Familias y escuelas. Reflexiones sobre la construcción colectiva de lazos de intercambio para la educación de los niños pequeños*, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2012): *Políticas de enseñanza. Actualizar el debate en la Educación Inicial*, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2013): *Construyendo experiencias de enseñanza y cuidado en las instituciones para la primera infancia*, Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2008): *Primeros años. Creciendo juntos. Guías para trabajar con las familias los contenidos de los programas de TV*, Buenos Aires.

Nicastro, S. (2009): "Las relaciones del jardín y las familias: condiciones de posibilidad", en Gabriela Fairstein, Rosa Garrido y Mariana Contreras (comps.), *Educación inicial: estudios y prácticas*, Buenos Aires, 12ntes.

Pastorino, E. (2004): "A modo de presentación", en F. Origlio, P. Berdichevsky, A. Porstein y A. Zaina (eds.), *Arte desde la cuna,* Buenos Aires, Nazhira.

Pelegrín, A. (1984): *Cada cual atiende su juego. De tradición oral y literatura,* Madrid, Cincel.

Rebagliati y C. Sena (comps.) *¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente,* Buenos Aires, Novedades Educativas.

Rebagliati, M. (2009): "Miradas de infancia que interpelan al jardín maternal", en E. Marotta, M. Rebagliati y C. Sena (coords.), *¿Jardin maternal o educación maternal?,* Buenos Aires, Novedades Educativas.

Redondo, P y S. Thisted (1999): "Las escuelas primarias en los márgenes. Realidades y futuro", en A. Puiggrós (comp.), *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo,* Buenos Aires, Homo Sapiens.

Santillán, L. y L. Cerletti (2011): "Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación", en *Boletín de Antropología y Educación*, a. 2, Nº 3, pp. 7-16.

Santillán, L. (2005): "Demandas educativas y organización territorial: un estudio desde la memoria y las prácticas de sectores populares en el Gran Buenos Aires", en Elena Achilli *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa,* Rosario, Laborde Libros.

Santillán, L. (2006): "La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares", en *Intersecciones en Antropología,* Nº 7, Olavarría, UNCPBA, Facultad de Ciencias Sociales.

Santillán, L. (2012a): "Las iniciativas educativas familiares bajo análisis: notas sobre la dimensión social y política del cuidado infantil", en *Propuesta Educativa,* Nº 37, Buenos Aires, FLACSO.

Santillán, L. (2012b): *Quienes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad,* Biblos.

Serulnicoff, A.; E. Massarini y G. Negri (s./f.): *Propuesta para sala de 2 años: El juego en sectores,* Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Educación Inicial. Disponible en: abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/default.cfm

Siede, I. (2007): "Familias y escuelas: entre encuentros y desencuentros", en DGCyE, *La educación Inicial hoy: Maestros, niños, enseñanza,* ciclo de conferencias.

Siede, I. (2009): "El contexto social y el Nivel Inicial", conferencia, Ciclo "200 Conferencias para 200 años", Dirección Provincial de Educación Inicial, Provincia de Buenos Aires.

Soto, C. y R. Violante (comps.) (2005): *En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas,* Buenos Aires, Paidós.

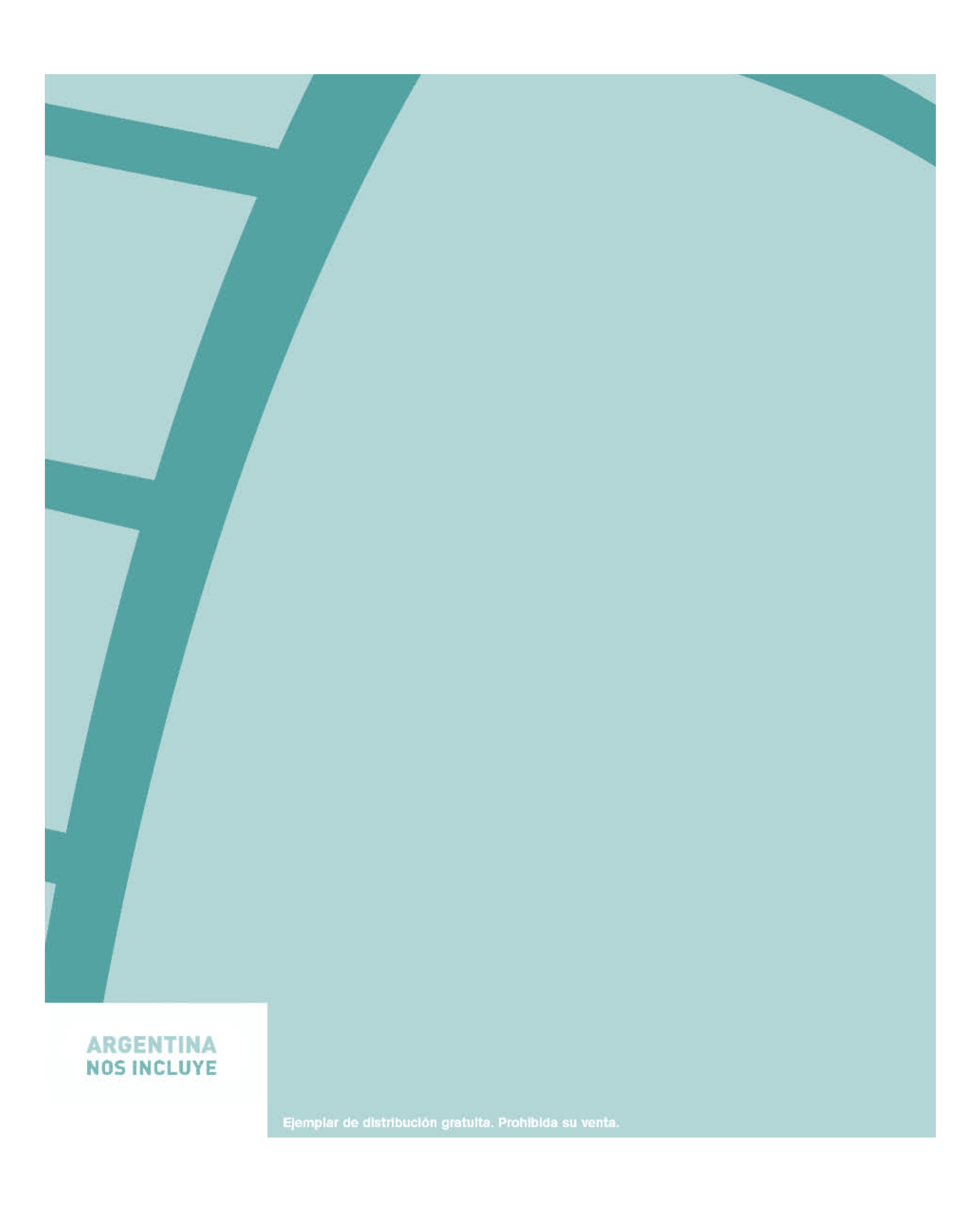
Soto, C. y Violante, R. (comps.) (2008): *Pedagogía de la crianza,* Buenos Aires, Paidós.

Southwell, M. (coord.) (2006): *Las familias en la escuela,* Buenos Aires, Ministerio de Educación, Serie "Explora Pedagogía".

Universidad Nacional de General Sarmiento (2010): *Del proyecto a la realización. Escuela infantil y sala de juegos multiedad,* Buenos Aires.

Zelmanovich P. (2008): Los saberes en relación con las subjetividades de niños, jóvenes y adultos, en Flacso: *Diplomatura Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto.* clase 19, Buenos Aires, FLACSO.

Zelmanovich, P. (2005): "Escuela y familia ante el cuidado de los niños y jóvenes". Disponible en, abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/inicial/acciones/primerseminario/pzelamnovichescuelayfamilia.pdf.


ARGENTINA
NOS INCLUYE
Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.


ARGENTINA
NOS INCLUYE